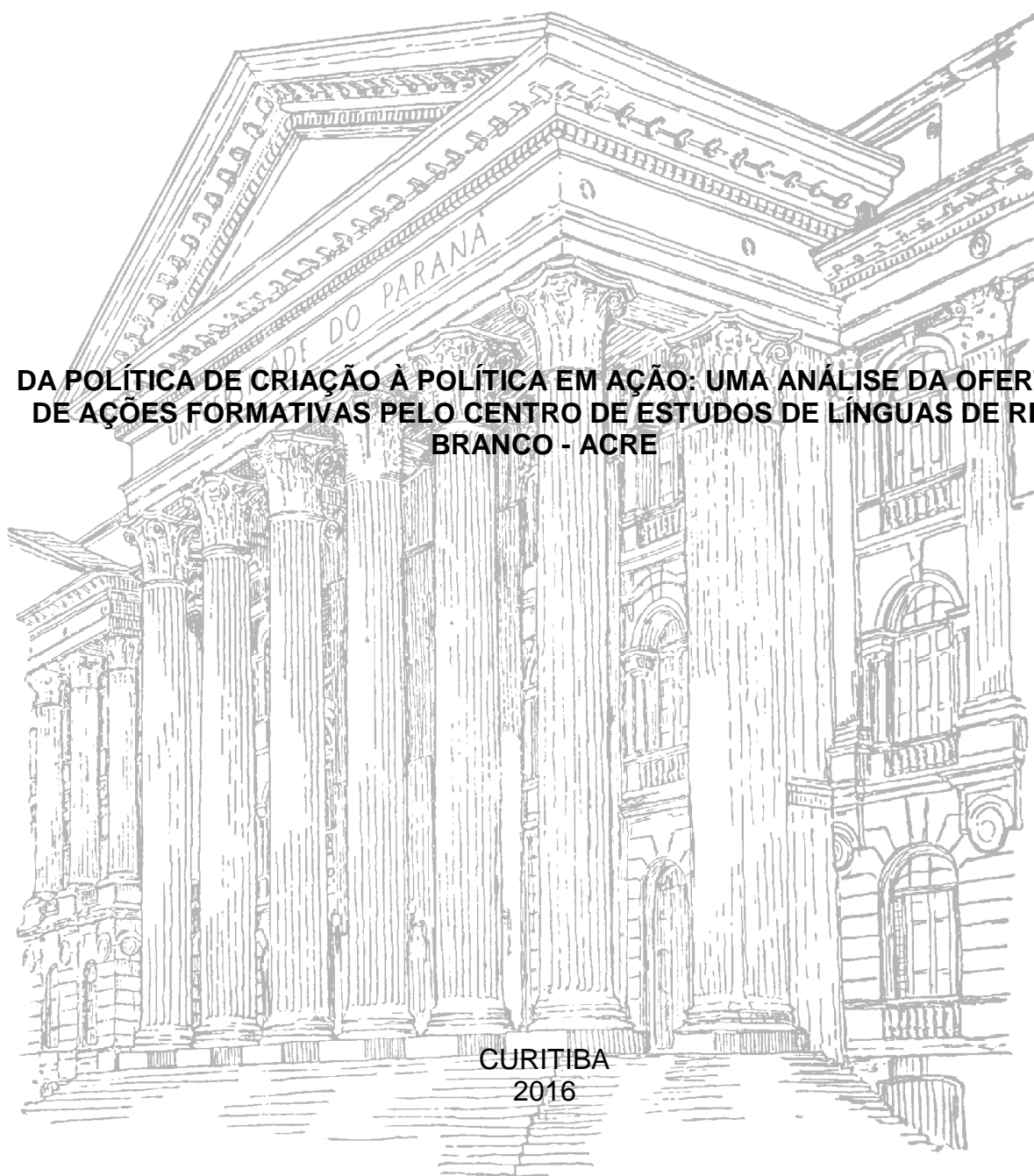


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARILEIZE FRANÇA

**DA POLÍTICA DE CRIAÇÃO À POLÍTICA EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DA OFERTA
DE AÇÕES FORMATIVAS PELO CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DE RIO
BRANCO - ACRE**

CURITIBA
2016



MARILEIZE FRANÇA

**DA POLÍTICA DE CRIAÇÃO À POLÍTICA EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DA OFERTA
DE AÇÕES FORMATIVAS PELO CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DE RIO
BRANCO - ACRE**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Área de Concentração em Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Carneiro Soares

CURITIBA
2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

F814p

França, Marileize

Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco - Acre/ Marileize França. – Curitiba, 2016.
207 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Política Educacional. 2. Formação Docente.
3. Política Linguística. I. Título.

CDD 379.2



PARECER

Defesa de Tese de Marileize França para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Carneiro Soares, Prof. Dr. Jefferson Mainardes, Prof.^a Dr.^a Ednaceli Abreu Damasceno, Prof.^a Dr.^a Evelcy Monteiro Machado, Prof.^a Dr.^a Reinildes Dias (on-line), arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "DA POLÍTICA DE CRIAÇÃO À POLÍTICA EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DA OFERTA DE AÇÕES FORMATIVAS PELO CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO/ACRE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Tereza Carneiro Soares	<i>M.T. Soares</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. Dr. Jefferson Mainardes	<i>J. Mainardes</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. ^a Dr. ^a Ednaceli Abreu Damasceno	<i>E. Damasceno</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. ^a Dr. ^a Evelcy Monteiro Machado	<i>E. Machado</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. ^a Dr. ^a Reinildes Dias (on-line)		

Curitiba, 24 de fevereiro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico esta tese ao meu filho João Vitor França Mattar.

Acabou meu amor, mamãe não vai mais viajar!!!

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este ciclo de estudos, entre vindas e idas, agradeço a todos que estiveram ao meu lado.

A Deus pela força em face às dificuldades, senão eu não teria saído do lugar ... pela força de vontade, determinação e compromisso para que esta tese se concretizasse.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela parceria firmada com a Universidade Federal do Acre e à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro.

Aos professores da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, em especial, à orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Carneiro Soares, pela paciência com minhas limitações em uma área completamente nova para mim. Obrigada pela aprendizagem adquirida!

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes e Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Cristovão, pelos questionamentos teóricos e pelas preciosas contribuições na qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Evelcy Machado, pelo carinho e pelas sugestões pós-qualificação.

Aos professores que compõem a banca, por aceitarem o convite para apreciação desta tese.

Aos atores que participaram deste estudo, pelas contribuições. Sem elas, não teria sido possível!

Aos meus amados sobrinhos Pedro Henrique e Lorrany e ao amigo Luis Gustavo, pelo suporte emocional e técnico.

Ao mais que amigo Éricles Ricarte, pelo apoio, carinho e pelas belas músicas que embalavam “A Noite” em Curitiba.

Ao meu filho João Vitor, pela compreensão quando a mamãe dizia que tinha que estudar e respondia: “Estuda mamãe, para você passar e não precisar viajar mais”.

A minha família, pelas energias positivas e, principalmente, a minha mãezinha, que, apesar da distância, sempre esteve presente e orando.

A minha Ba, irmã Mara, pelo apoio incondicional. Sempre presente em todos os momentos.

A minha irmã Mary Léia e sua família, por tantas vezes terem ficado com meu filho devido à sobrecarga de atividades e, principalmente, por cuidarem dele na etapa final deste estudo.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esta tese pudesse ser concluída.

Por último e mais que especial, ao grupo “*Powerful Girls*” e seus atores, que no decorrer do percurso, devido ao sufoco, recriou-se para “Deus nos Ajude!” Meninas, *Lucilene Almeida e Rivanda Nogueira*, muito obrigada pelo suporte emocional, financeiro e técnico. Pelas noites regadas a vinho, chá, estudo, músicas, choros e risos. Pelas conversas pontuais, pela amizade construída e “blá blá blá”. Meninas, o ciclo continua e, conseqüentemente, uma nova recriação do grupo... Muito obrigada pela amizade!!!

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	OS CONTEXTOS DA POLÍTICA.....	66
FIGURA 2 -	O CEL NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEE/ACRE	144
FIGURA 3 -	ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEL.....	145
FIGURA 4 -	ATENDIMENTO AOS ALUNOS NO ANO DE 2013.....	150
FIGURA 5 -	AMOSTRAGEM DAS METAS QUANTO AO NÚMERO DE VAGAS, DE TURMAS OFERECIDAS E DE PROFESSORES (2011 a 2014)....	151
FIGURA 6 -	AMOSTRAGEM DA TAXA DE EVASÃO.....	151

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO NORTE.....	44
QUADRO 2 -	OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO NORDESTE...	47
QUADRO 3 -	OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO CENTRO- OESTE.....	51
QUADRO 4 -	OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO SUDESTE.....	54
QUADRO 5 -	OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO SUL.....	58
QUADRO 6 -	DIRETORES / INTÉRPRETES E CARACTERIZAÇÃO DE SEUS PERSONAGENS.....	79
QUADRO 7 -	PANORAMA DA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CEL.....	119
QUADRO 8 -	SITUAÇÃO CONTRATUAL DOS FUNCIONÁRIOS.....	146
QUADRO 9 -	DEMONSTRATIVO DOS PROFESSORES DO CEL/NELs, ÁREA DE FORMAÇÃO E SITUAÇÃO CONTRATUAL - ANO 2015.....	147
QUADRO 10 -	DEMONSTRATIVO DA QUANTIDADE DE MATERIAIS PERMANENTES – ANO 2014.....	148
QUADRO 11 -	AMOSTRAGEM DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO CEL – ANO 2014.....	148
QUADRO 12 -	QUANTIDADE DE ALUNOS POR CURSOS – MÊS REFERÊNCIA: NOVEMBRO/2014.....	153
QUADRO 13 -	AÇÕES FORMATIVAS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E ESPANHOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO ANO DE 2012.....	165
QUADRO 14 -	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE LI DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	166
QUADRO 15 -	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE LI DO ENSINO MÉDIO.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACELE/RS - Associação Comunitária de Ensino de Línguas Estrangeiras/Rio Grande do Sul

CAAP/MG - Centro Acadêmico Afonso Pena / Minas Gerais

CALEM/PR - Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas /Paraná

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica / Minas Gerais

CEI/ES - Centro Estadual de Idiomas / Espírito do Santo

CEIMA/MA - Centro de Ensino de Idiomas do Maranhão

CEL/AC - Centro de Estudo de Línguas / Acre

CEL/AM - Centro de Estudo de Línguas / Amazonas

CEL/GO - Centro de Estudo de Línguas / Goiás

CEL/MS - Centro Estadual de Línguas e Libras / Mato Grosso do Sul

CEL/NEL - Centro de Estudo de Línguas / Núcleos de Estudo de Línguas

CEL/SP - Centro de estudo de Línguas / São Paulo

CEL/TO - Centro de Idiomas / Tocantins

CELE/SC - Centro de Línguas Estrangeiras / Santa Catarina

CELEM/PR - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas / Paraná

CELEST/PB - Centro de Línguas Estrangeiras / Paraíba

CELIN/PR - Centro de Línguas / Paraná

CENEX/MG - Centro de Extensão /Minas Gerais

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CIL/DF - Centro Interescolar de Línguas de Brasília / Distrito Federal

CILT/DF - Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga / Distrito Federal

CLAC/RJ - Cursos de Línguas Abertos à Comunidade / Rio de Janeiro

CLEC/CE - Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará

CLEP/RS - Centro de Línguas Estrangeiras Piratini / Rio Grande do Sul

CLI/ CE - Centro de Línguas / Ceará

CLLE/PA - Cursos Livres de Línguas Estrangeiras / Pará

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

IDM - Instituto Dom Moacyr

IsF - Inglês sem Fronteiras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE - Língua Estrangeira

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LEs - Línguas Estrangeiras

LI - Língua Inglesa

LINCOM/RJ - Línguas para a Comunidade / Rio de Janeiro

MEC - Ministério de Educação

NEL/MS - Núcleo de Estudo de Línguas / Mato Grosso do Sul

NEL/RJ - Núcleo de Ensino de Línguas / Rio de Janeiro

NELE/RS - Núcleo de Estudo de Línguas Estrangeiras / Rio Grande do Sul

NELs - Núcleos de Estudo de Línguas

NLC/PE - Núcleo de Línguas Estrangeiras / Pernambuco

NUCELE/RR - Núcleos de Estudos de Línguas Estrangeiras / Roraima

NUPEL/BA - Núcleo Permanente de Extensão em Letras / Bahia

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PNLD - Plano Nacional de Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPP/CEL/NELs - Projeto Político Pedagógico do Centro de Estudo de Línguas e dos Núcleos de Estudo de Línguas

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT - Partido dos Trabalhadores

SDs - Sequências Didáticas

SEE - Secretaria de Estado de Educação e Esporte

SEME - Secretaria Municipal de Educação

Ufac - Universidade Federal do Acre

VDP - Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar da política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, Acre, à política em ação focando a ressonância da tradução desta política na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual. O CEL, criado em 2011, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE), tem a finalidade de proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, com prioridade para as línguas inglesa e espanhola, com vistas ao desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral). A partir de indícios de que o CEL assume ao longo de sua trajetória a formação de seus professores e a dos professores estaduais de LE, desenvolveu-se a pesquisa aqui apresentada. Para compreender da política de sua criação à política traduzida em ação, toma-se como aporte teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), referenciada e utilizada por Mainardes (2007; 2006). Esse referencial teórico-analítico fornece subsídios para a análise do movimento da política integralmente, um ciclo contínuo com seus três contextos inter-relacionados: de *influência*, de *produção do texto* e da *prática*. Com foco nos processos de recontextualização, interpretação e tradução da política em ação, buscou-se confrontar dados coletados em documentos legais e institucionais, cotejados por meio de entrevistas com atores da política. Ao fim da pesquisa, evidencia-se que o CEL assume um papel centralizador de todas as ações relacionadas à Língua Estrangeira (LE) no estado do Acre, configurando-se como um Centro de Ensino e de Formação do Professor, responsabilizando-se para além da formação de seus professores, pela formação do professor de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino, assim como com ações diretamente voltadas à formação de futuros professores. Um Centro de Línguas reconhecido também como um Centro de Formação de Professores de LE, que mesmo de forma alheia à vontade dos atores políticos que o compõem, responsabiliza-se no sentido de cumprir exigências e demandas da SEE/AC, por todas as ações formativas ofertadas para o professor de LI da rede pública estadual.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação Docente. Política Linguística

ABSTRACT

The present research aims to analyze from the creation policies for the Center of Language Studies (CEL, in Brazilian language) in Rio Branco, Acre, to the policy in action focusing on the translation resonance of this policy in the formation of the teachers of English language of Acre education system. CEL, established in 2011, under the rules of Acre's Bureau of Education and Sport (SEE), has the purpose to provide the students of the state-owned public schools, a differentiated possibility for learning some modern foreign languages, prioritizing English and Spanish, mainly the development of their oral abilities (understanding and spoken production). From the clues that CEL takes on along its trajectory in the formation of its teachers and the teachers of the state-owned public schools, this research was conceived and it is presented here. To understand the policy under the light of the policy translated into action, the policy cycle approach (BOWE; BALL; GOLD, 1992) is taken as a theoretical-methodological reference, as done and used by Mainardes (2007; 2006). This theoretical-analytical referential supplies subsidies to integrally analyze the policy movement, a continuous cycle containing three interrelated contexts of: *influence, text production and practice*. Focusing on the recontextualization, interpretation, and translation processes of the policy in action, a confrontation of data collected in legal and institutional documents was carried out, comparing them by means of interviewing the policy's agents. After reaching the end of this research, it was evidenced that CEL holds a centralizing role of all actions related to Foreign Language teaching (FL) in the state of Acre, configured as a Center of Teaching and Teacher Formation, taking the responsibility that goes further than that of its teachers, the continuing education of English Language teachers of Acre's teaching system, as well as the actions directly linked to the future teachers. This language center that has also recognized as a Center for FL Teachers Formation is responsible to accomplish the demands from the State Education Bureau, and it is also in charge of all formation actions offered to EFL teachers of the public system. Even though, the center seems indifferent to the will of the political actors who make part of it.

Key words: Educational policy. Teacher Education. Linguistic Policy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	31
1.1 O PAPEL DO ESTADO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS.....	31
1.2 POLÍTICAS DE ACESSO, VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	34
1.3 CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	43
1.3.1 Centros de Estudo de Línguas: aspectos históricos.....	43
CAPÍTULO 2: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	62
2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	63
2.1.1 Os Contextos da Política.....	65
2.2 A TEORIA DA POLÍTICA EM AÇÃO.....	70
2.3 O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DA POLÍTICA.....	73
2.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	76
2.4.1 Cenário.....	77
2.4.2 Atores.....	78
2.4.3 Cenas e Bastidores.....	79
2.4.4 Do Reconhecimento dos Indícios aos Indícios Reconhecidos.....	84
CAPÍTULO 3: O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....	88
3.1 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO INTERNACIONAL NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	88
3.2 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NACIONAL NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDO DE LINGUAS DE RIO BRANCO - ACRE.....	90

3.3 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO LOCAL NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDO DE LINGUAS: DA CONCEPÇÃO INICIAL À CONCEPÇÃO ATUAL.....	94
3.4 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO LOCAL NA DEFINIÇÃO DAS AÇÕES DO CENTRO DE ESTUDO DE LINGUAS: A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	113
CAPÍTULO 4: O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	116
4.1 DO TEXTO DA POLÍTICA DE CRIAÇÃO AOS TEXTOS RECRIADOS NA TRAJETÓRIA DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO - ACRE.....	117
4.1.1 A Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas.....	117
4.1.2 Os textos Produzidos na Trajetória do Centro de Estudo de Línguas: recontextualização, interpretação e recriação.....	121
4.1.3 O Professor do Centro de Estudo de Línguas e as Ações Formativas para o Professor de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual.....	134
CAPÍTULO 5: O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO DA PRÁTICA.....	143
5.1 O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO EM SUAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS.....	143
5.2 O CENTRO DE ESTUDO DE LINGUAS E SUAS AÇÕES.....	155
5.2.1 As Ações Formativas Desenvolvidas pelo Centro de Estudo de Línguas..	158
5.2.2 As Ações Desenvolvidas pelo Centro de Estudo de Línguas na Formação do Professor de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual.....	164
5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CENTRO DE ESTUDO DE LINGUAS DE RIO BRANCO-ACRE: RESSONÂNCIAS DE UMA AÇÃO.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	195
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO A.....	197

APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO B.....	198
APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO C.....	200
APÊNDICE 5 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO D.....	202
APÊNDICE 6 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO E.....	204

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) encontra-se inserido em um contexto, no qual o Estado o legitima como disciplina obrigatória no currículo das escolas, mas, por outro lado, não oferece condições para sua efetivação. Por conseguinte, estabelece-se um currículo de LEM permeado por condicionantes, tais como: contexto social do aluno, salas superlotadas, carga horária reduzida, falta de recursos didáticos e a não qualificação adequada dos professores. Condições, estas, utilizadas para justificar que somente o ensino da leitura seja realizado na escola, em detrimento das outras práticas de linguagem¹ (oral e escrita) que passam a ser desenvolvidas nas escolas particulares de idiomas e nos Centros de Línguas, criados a partir dos anos 1970, no âmbito de governos estaduais e municipais.

O Governo do estado do Acre, com respaldo na Lei Federal n.º 11.161/05 e na Resolução n.º 07/2006 do Conselho Estadual de Educação, criou, na esfera da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE), o Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, no ano de 2011. Dentre as justificativas para sua criação, destacam-se os problemas e as dificuldades com o ensino de Língua Estrangeira (LE) nas escolas, tais como, “número excessivo de alunos na sala de aula, a abordagem inadequada de ensino e a carência de recursos didático-pedagógicos” (Acre, 2011a, não paginado)², bem como o não desenvolvimento das habilidades comunicativas orais e escritas nas escolas de Educação Básica. Neste cenário, o CEL é implantado e implementado³ com o objetivo de ofertar o ensino de LE

¹ Práticas de linguagem referem-se ao uso da língua em situação de interação social. Conceito esse embasado na concepção bakhtiniana - enunciativa discursiva - de linguagem que tem como noção a ideia de linguagem construída na interação, inserida em uma situação de produção, expressa em forma de gêneros e constituída por discurso (BAKHTIN, [1953], 2003) que orienta esta tese. No entanto, o termo habilidade comunicativa (ler, escrever, ouvir e falar) é utilizado no decorrer desta tese por se tratar de uma pesquisa que utiliza fontes documentais e para tanto se mantém a fidelidade aos documentos.

² Esse estudo segue as normas de documentação atualizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) recentemente. Ver UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Manual de normatização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**/– Curitiba: Editora da UFPR, 2015, 327 páginas. Revisão final de Maria Simone Utida dos Santos Amadeu et al.

³ No escopo desse estudo, o termo implementação/implementado é empregado no sentido de que as políticas estão sujeitas a interpretações e recriações quando postas em prática. Isto significa que entre a formulação e a ação de uma política propriamente dita, há mediações, interpretações e jogos de interesse que influenciam em sua ação, ou seja, a política não é recebida e executada na prática tal qual foi idealizada e proposta no texto político.

complementar ao currículo da escola, em especial, das escolas públicas, com vistas ao desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral).

O conhecimento das Políticas Públicas Educacionais e das Políticas Linguísticas, cujo propósito tem sido “conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação de um estado [...]”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21) pareceram desde o primeiro momento importantes referências para a compreensão da criação dos Centros de Línguas. Concorda-se que, as Políticas Linguísticas, assim como as demais políticas, aparecem alinhadas a perspectivas e interesses de mercado, “[...] a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica”. (OLIVEIRA, 2009, p.242). Isto estreita ainda mais a relação entre o conhecimento de línguas e a preparação para o mercado de trabalho, implicando mudanças nas políticas educacionais e linguísticas.

Cientes de que o poder está implícito no processo de se fazer políticas e que estas podem influenciar o comportamento da língua, o Estado e outras instituições utilizam-se das Políticas Linguísticas como mecanismos para atingirem seus objetivos. Nessa linha de entendimento, compreende-se a criação do CEL/AC como resultado de uma política educacional e linguística de fortalecimento do ensino de LE nas escolas públicas estaduais de Rio Branco.

No levantamento⁴ realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em busca de estudos sobre o Centro de Estudo de Línguas como uma política educacional e linguística de fortalecimento do ensino de LE nas escolas públicas estaduais, evidencia-se que essa temática é pouco explorada. No referendado levantamento, a partir dos seguintes descritores – Política Linguística e Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras -, encontraram-se noventa e nove (99) e cinquenta (50) pesquisas, respectivamente. Quanto ao descritor - Política Linguística -, encontraram-se setenta e uma (71) dissertações e vinte e oito (28) teses com enfoque no ensino de Língua Portuguesa, Línguas Indígenas e Estrangeiras. Em relação ao Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras, quarenta e duas (42) dissertações e oito (08) teses.

⁴ O levantamento foi realizado entre os meses de abril a maio de 2013 e atualizado no primeiro semestre de 2015.

O critério de escolha para uma leitura mais ampla baseou-se: na análise do título, das palavras-chave, seguido de uma leitura refinada do resumo para que pudesse ser analisado qual estudo poderia contribuir com a pesquisa. Após a escolha de oito (08) trabalhos para a leitura acerca das Políticas Linguísticas, foram selecionados cinco (05) estudos: três dissertações (SOUZA, 2009; CHAGURI, 2010; SACHS, 2011) e duas (02) teses (VIDOTTI, 2012; MACIEL, 2013).

Dentre as pesquisas encontradas com o descritor “Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras”, nenhuma foi selecionada, pois não tinha como objeto de estudo a criação dos Centros de Línguas. Partiu-se, pois, para um levantamento com os seguintes descritores - Centro de Estudo de Línguas e Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras - entre aspas, para filtragem com o conjunto de palavras, porém nenhum registro foi encontrado. Durante a busca pelo *Google* acadêmico, encontrou-se uma (01) dissertação (GASPARELO, 2009) que merece destaque em relação a esta tese.

Os estudos supracitados tangenciam a tese aqui apresentada ao abordarem a Política Linguística voltada para o ensino de LE. Primeiramente, com o enfoque nesse descritor e tendo como critério a ordem cronológica, lança-se o olhar no estudo de Souza (2009). Este pesquisador, ao abordar as políticas de difusão do espanhol e a formação de professores no estado de São Paulo, apesar de não constar em seu resumo a palavras-chave “Centro de Línguas”, e sim, “Política Linguística”, reporta-se à implantação dos Centros de Línguas ao contexto político - econômico do final dos anos 1980. Dentre uma série de acontecimentos, destacam-se o fim da ditadura militar, as eleições diretas para escolha do Presidente da República, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a decisão política do Governo de integração latino-americana e, conseqüentemente, a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais.

O referido pesquisador esclarece que “a criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino da língua espanhola, no contexto da *política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana*, no final da década de 80” (Decreto n.º 27.270/1987 - destaques nossos) (SOUZA, 2009, p. 105). Contexto em que surge o CEL/São Paulo em cumprimento à decisão do governo

estadual de implantar a Língua Espanhola no quadro curricular das escolas públicas, em um espaço que concentrava o ensino de inglês.

O estudo de Souza instigou ainda mais uma das inquietações desta tese: compreender o porquê do CEL/AC ter sido criado apenas em 2011, uma vez que, os Centros de Línguas, em São Paulo, surgiram no final dos anos 1980. Inquietação que gerou o levantamento realizado sobre a criação dos Centros de Línguas no país, quando foi conhecido o marco inicial da criação destes na década de 1970, determinados por outro contexto. Todo este pano de fundo ancorou a compreensão do contexto nacional de criação dos Centros de Línguas e aguçou ainda mais a necessidade de conhecer o que determinou a criação do CEL/AC e as especificidades de sua trajetória.

Chaguri (2010), em busca de investigar as vozes que articulam a política de ensino de língua estrangeira moderna na Educação Básica no Estado do Paraná, ancorado nos conceitos bakhtinianos de enunciado, dialogismo e polifonia, analisou os princípios propostos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE) que norteiam a prática dos professores e a apropriação do conhecimento pelos alunos. O pesquisador chama a atenção para a necessidade de estudos que se preocupem com as questões políticas que estão em torno da LE, através de um percurso histórico em torno do ensino de LE no Brasil e a política do ensino de LE no Estado do Paraná, rompendo com o paradigma que a língua não está associada a questões políticas, econômicas e culturais.

As conclusões de Chaguri contribuem para avigorar o que é discutido nesta tese: que a língua se configura como um espaço político e que não existem línguas neutras. O pesquisador supramencionado reforça a ideia de que a política de línguas entra em conflito quando não se configura um espaço em que haja enunciados concretos entre a população geral, os legisladores e a comunidade acadêmica de modo que possam compactuar da mesma linguagem, garantindo, assim, ao aprendiz um ensino de LE que o possibilite adquirir o conhecimento para a sua formação humana.

Apesar do foco de seu estudo não ser o Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras, ao trazer um resgate histórico das políticas de ensino de LE, esse estudioso menciona a criação do Centro de Ensino de Línguas (CELEM) no Estado do Paraná. Chaguri explicita que o CELEM foi criado na década de 1980, tendo

como objetivo expandir a oferta de LE nas escolas públicas do estado. O pesquisador esclarece que o CELEM foi criado em um contexto histórico, político e social da época de reivindicação da expansão do ensino de línguas, tanto pela sociedade quanto pelos professores.

A criação desse centro e sua ampliação no Estado do Paraná gerou um movimento por parte dos professores que resultou na criação de uma comissão constituída pela Resolução 3.881/1987, cuja incumbência era elaborar o Regulamento dos CELEMs, pois os professores esbarravam em limitações impostas pela falta de uma política que garantisse a formação e manutenção de seu quadro.

Nesse contexto, Chaguri destaca que as políticas em torno do ensino de LE, especificamente na formação inicial e continuada de professores, têm sido vistas com descaso por parte das autoridades educacionais. O que não diverge das concepções atuais. Devido a essa movimentação dos professores, o infragrafado estudioso conta que, em 1988, o então Superintendente de Educação do Estado do Paraná, Daniel Domaszak, com base no art. 7º da Resolução Secretarial nº 3.546/1986, expediu a Instrução nº 01/1988 que tinha como objetivo a regulamentação do CELEM, estabelecendo normas para o funcionamento do mesmo nos estabelecimentos de ensino, e, na ocasião, destinando 30% das vagas à comunidade. Tudo isso resultou na efetiva implantação dos CELEMs, criados em 1986 pela Resolução n.º 3.546/86.

O estudo de Chaguri corrobora com esta tese, ao relatar que o contexto histórico, político, econômico e social, ou seja, o “pano de fundo” influencia a criação dos Centros de Línguas no Brasil. Além disso, questiona a existência ou não de uma recontextualização que ignora as determinações dos textos legais e considera relevante futuras pesquisas a respeito de como está sendo ofertado o Espanhol nos CELEMs e em escolas particulares, no Estado do Paraná, ou seja, a política em ação.

Outro estudo de destaque é o de Sachs (2011). Fundamentado no referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a; MAINARDES, 2007), com enfoque no contexto de influência e no contexto de produção de texto, Sachs analisou a política governamental para o ensino de língua espanhola, no Brasil, direcionando seu olhar na lei 11.161/2005. Em seu estudo, chama atenção para o destaque da língua espanhola no cenário brasileiro, dada

uma política global de expansão desta língua, principalmente com o Mercosul, o que fortalece sua oferta em escolas e a criação dos centros de idiomas brasileiros.

Sachs ressalta que a formulação de políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras não deve desconsiderar o contexto de convivência plurilíngue existente nas escolas. Para ele, este contexto precisa ser abordado para a definição de qual (ou quais) língua(s) ensinar no ensino regular, levando em conta o respeito às minorias e às necessidades específicas de cada comunidade, além de qual variedade (ou dialeto) eleger ou dar maior ênfase, como também, o número de horas dedicadas à aprendizagem de uma língua estrangeira. E conclui que, todas essas questões devem ser profundamente problematizadas para a elaboração de políticas linguísticas.

Segundo Sachs, a política para o ensino de Espanhol, no Brasil, tem natureza tridimensional: uma política educacional, curricular e, ao mesmo tempo, linguística. Ancorado em trabalhos como de Alferes (2009) e Barreto (2008), por exemplo, afirma que a abordagem do ciclo de política se mostra viável para a análise de políticas ligadas à educação e a outros campos interdisciplinares. Dessa forma, o autor trilha outros campos de estudo, como o da Política Linguística, com a concepção de que para analisar e refletir sobre políticas educacionais sobre a linguagem pode-se valer de referenciais advindos de outras áreas de conhecimento (MOITA LOPES, 2008), para desvelar as relações de poder engendradas pelas políticas linguístico-educacionais.

Sachs aborda também a diversidade linguística existente no Brasil, um contexto multicultural em que muitas línguas convivem de modo desigual. Devido às línguas estrangeiras presentes no currículo escolar - o Inglês, o Francês, o Alemão, o Italiano e o Espanhol -, o pesquisador considera o Brasil um terreno fértil para investigações linguísticas e as políticas a elas relacionadas. Chama, ainda, a atenção para o espaço diferenciado que o inglês assume nas escolas e nos Centros de Línguas devido à projeção socioeconômica dos Estados Unidos, onde essa língua é predominante.

Essa projeção socioeconômica estadunidense influencia os aspectos econômicos, culturais e sociais brasileiros e, conseqüentemente, a formulação de políticas de ensino de Língua Inglesa (LI) com o objetivo de difusão e valorização da mesma. Neste cenário, pode-se inserir a política de criação dos Centros de Estudos

de Línguas presentes em quase todos os estados brasileiros, como será visto mais detalhadamente no capítulo um (01) desta tese.

Ao concluir seu estudo, Sachs evidencia que a Abordagem do Ciclo de Políticas permitiu visualizar que, no contexto de produção de texto, a oferta do Espanhol no Ensino Médio ainda possui muitos conflitos a serem resolvidos para que se tenha uma política consolidada, além de mostrar o quanto ainda é necessário pesquisar e lutar para que se tenha um ensino de Línguas Estrangeiras, no geral, e no caso do Espanhol, em específico, que atenda às necessidades da sociedade brasileira. O pesquisador também alerta para a necessidade de novas pesquisas para investigar se está ou não ocorrendo, na prática, a consolidação da oferta obrigatória do Espanhol nas escolas. Ele destaca a relevância de futuras pesquisas a respeito de como está sendo ofertado o Espanhol nos CELEMs e em escolas particulares, sugerindo, assim, que sejam realizadas investigações no contexto da prática para verificar se há ou não uma recontextualização que ignora as determinações do contexto de produção de textos.

O ponto de tangência da presente tese com o estudo de Sachs encontra-se na escolha em transitar entre o campo das políticas públicas educacionais e políticas linguísticas para compreender a política de ensino de línguas no campo educacional, além de adotar o mesmo referencial teórico-metodológico: a abordagem do ciclo de políticas. Corrobora-se que tal referencial possibilita o diálogo com outros campos de estudo, possibilitando também a análise da política de criação do CEL/AC em sua integridade, abrangendo os três contextos: de influência, de produção de texto e da prática.

Na continuidade do diálogo com as pesquisas já realizadas, lança-se mão do estudo de Vidotti (2012) ao abordar que a intervenção do Estado nas questões linguísticas tem sido constante no desenrolar do percurso histórico do ensino de línguas no Brasil. Embasado na Análise do Discurso, de linha Pêcheutiana, com vistas a investigar os efeitos de sentido, construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da LI, no Brasil do século XIX, Vidotti busca compreender a formulação das políticas linguísticas da época em relação às Línguas Estrangeiras (LEs) e ao estatuto destas naquelas políticas, analisando leis, debates parlamentares e relatórios ministeriais, relacionados ao ensino da LI.

O pesquisador esclarece que as LEs faziam parte do ideário de progresso apregoadado na reforma Pombalina, por volta dos anos de 1770, e que foi aos poucos penetrando o imaginário dos brasileiros após a instalação da Corte Portuguesa. Várias políticas foram implementadas almejando alcançar o ideal de equiparação com as nações cultas da Europa. Assim, as cadeiras de inglês e francês se inserem nessa política, uma vez que a circulação do conhecimento se dava por intermédio das referidas línguas. A língua inglesa, portanto, foi objeto de uma política linguística que resultou de vários processos, os quais envolveram o conjunto de saberes de que necessitava aquela sociedade em transformação. O estudo de Vidotti tangencia esta tese ao concluir que a política de ensino de LE ancora-se em um saber importado, em um acontecimento discursivo de sentido de utilidade de ensino de LE, criando, assim, um lugar para as Línguas Estrangeiras, as quais fizeram parte de uma política de produção e circulação de conhecimento.

Outro estudo de destaque é o de Maciel (2013). Fundamentado em estudos sobre globalização, educação, letramentos, linguística aplicada, políticas linguísticas e filosofia, o autor busca uma interface entre as políticas linguísticas e a formação de professores. Ciente de que o campo das Políticas Linguísticas para o ensino de línguas no Brasil e, especialmente, para a formação do professor ainda é considerado complexo, em seu estudo, ao se propor a investigar a formação de professores de língua inglesa, via documentos oficiais voltados para o Ensino Médio (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Inglesa e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do estado de Mato Grosso do Sul), Vidotti suscita uma discussão, esclarecendo que, as transformações - econômica, tecnológica, social - ocorridas no século XXI, acabam desafiando a educação e, conseqüentemente, as políticas públicas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras, bem como novos desenhos para a formação de professores.

Na análise de seus dados, Maciel destaca um discurso de inclusão da disciplina de Língua Inglesa como ferramenta para incluir o aluno no mundo globalizado. Ele propõe que as políticas linguísticas sejam pensadas, analisadas em contextos mais amplos, em que múltiplas agendas são apresentadas, discutidas, negociadas e combatidas de maneira complexa e não previsível. Sob esta ótica, pode-se dizer que as várias entidades e categorias envolvidas neste processo

devem ser consideradas e observadas para detectar como as diferenças são vivenciadas em contextos diversificados.

Os estudos de Vidotti e Maciel reforçam a premissa que a política de criação dos Centros de Estudo de Línguas no Brasil se fundamenta nesse discurso de utilidade do ensino de LE, principalmente, a LI intitulada “a língua do poder”, cujo potencial para a inserção no mercado de trabalho é maior. Frise-se que o estudo de Maciel, além de chamar a atenção para a necessidade de discutir os objetivos do ensino da LI no currículo, dado o impacto da globalização, alerta para a importância de se propor novos delineamentos na formação do professor para que esses objetivos curriculares possam ser atingidos. Nesta direção, por suposto, este é o trabalho que mais se aproxima da questão de pesquisa desta tese, uma vez que a principal inquietação que move esta pesquisa, é o fato de a autora, como professora de inglês, ter participado de ações formativas ofertadas pelo CEL para professores de Língua Inglesa da rede pública estadual.

Por último, destaca-se o estudo de Gasparelo (2009), intitulado “O Centro de Estudo de Línguas de Sorocaba: projeto pedagógico e práticas de ensino”. Nele, a pesquisadora historia o processo de criação do Centro de Línguas de Sorocaba no estado de São Paulo, discute a relação de criação dos centros no Brasil com o contexto político da época, dando ênfase à influência do Mercosul na criação dos Centros na década de 1980, assim como, analisa o projeto político pedagógico do Centro que toma como objeto de seu estudo.

O caminho metodológico trilhado, tanto para a coleta como para a análise das fontes escritas e orais (documentos da Secretaria de Estado de Educação e outros, entrevistas gravadas com professores e coordenadores) é adequadamente detalhado. Tal procedimento possibilitou que Gasparelo analisasse as informações sobre a origem, o funcionamento, o histórico e a legislação do centro, extraídas de documentos, cotejando-as com as entrevistas dos professores e da coordenadora do Centro de Sorocaba.

Trajetória similar foi realizada na coleta e análise das informações selecionadas para a pesquisa desta tese, cotejando-se também os documentos com as informações obtidas em fontes orais, por meio de entrevistas gravadas com pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes no processo de criação do CEL/AC. A forma de tratamento e análise dos dados coletados por Gasparelo (2009) foi útil para

se compreender e explorar nos documentos (escritos e orais), o contexto que influenciou a criação do CEL/AC.

Em síntese, ao final dessa revisão corrobora-se com o mencionado em cada um dos estudos: no cenário brasileiro não há muitas pesquisas em relação à implantação e implementação dos Centros de Estudos de Línguas e nem mesmo estudos no campo linguístico-educacional. Posto isto, entende-se que, a relevância desta tese está para além de alinhar-se aos estudos já desenvolvidos sobre o CEL, mesmo sendo o primeiro trabalho de pesquisa, em nível de doutorado, sobre CEL de Rio Branco/AC.

Para a pesquisadora, o desafio maior foi realizar uma tese que buscasse, por meio de referenciais teórico-analíticos, sedimentar conceitos que favorecessem a análise e a ampliação das evidências preliminares que sustentassem a suposição de que : o Centro de Estudo de Línguas de Rio Branco, criado em 2011, no cenário de uma política nacional, educacional e linguística de fortalecimento do ensino de LE, foi assumindo progressivamente ações voltadas para a formação continuada do professor de Língua Inglesa, configurando-se, também, como um Centro de Formação de Professor de Língua Estrangeira.

Um reforço à proposição de uma pesquisa a partir desta suposição era fortalecida pela motivação profissional e acadêmica da pesquisadora como professora de língua inglesa há mais de quatorze anos, quatro destes dedicados a uma escola de idiomas e dez a uma escola pública de ensino básico - Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Sua busca por uma contínua qualificação profissional em cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado tinham possibilitado sua participação, como docente, nas ações formativas ofertadas pelo CEL, o que favoreceu a delimitação do tema de pesquisa, ao intuir que as ações formativas poderiam ser uma forma de viabilizar que o CEL atingisse os objetivos de sua criação. Logo, expor a trajetória que leva à questão de pesquisa é o desafio enfrentado a seguir.

O primeiro contato com o CEL se deu através da participação em uma capacitação realizada para a equipe docente do CEL, em 2011. Formação, esta, ofertada pela escola de idiomas *Wizard*, responsável pela seleção e capacitação dos professores do CEL, com o objetivo de prepará-los para trabalharem com o material didático adotado e com a metodologia focada na abordagem comunicativa. Esta

capacitação oportunizou um contato mais próximo com a equipe do CEL, bem como um melhor conhecimento sobre a existência de um centro para oferta pública do ensino de LE, complementar ao currículo das escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

Apesar de não fazer parte do quadro docente do CEL, a participação nessa formação foi possível devido ao convite do professor responsável, com a permissão da equipe gestora do CEL. Esse convite foi fruto do não preenchimento das vagas disponibilizadas para a capacitação, uma vez que o critério de escolha era um teste de nivelamento para constatar o nível de proficiência em quatro habilidades: ler, escrever, ouvir, falar. Condição que não possibilitou o preenchimento das vagas disponibilizadas aos professores de LE da rede pública estadual de ensino.

Outro fato que contribuiu para a inserção da pesquisadora no contexto das ações formativas, ofertadas pelo CEL, foi sua participação no Programa de Desenvolvimento Profissional para os Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). Este programa, integrado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão *Fulbright* (Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e Brasil), com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), tinha como objetivo ofertar formação continuada para os professores brasileiros de LI da Educação Básica em universidades americanas.

No estado do Acre, o CEL⁵ era o responsável em aplicar o teste de proficiência - *Test of English Language Proficiency* (TELP), requisito exigido pelas universidades conveniadas ao programa. No edital n.º 44/2012, das vinte (20) vagas disponibilizadas, onze (11) professores se candidataram e sete (07) foram selecionados. Dentre os sete contemplados, duas (02) professoras do Colégio de Aplicação (sendo uma delas a pesquisadora), três (03) professores do quadro docente do CEL, uma (01) professora da rede estadual de ensino e de uma escola de idiomas de Rio Branco, e outra professora vinculada à SEE-AC. A participação

⁵ Até o ano de 2013, o CEL foi o responsável pela execução do PDPI no Estado do Acre, a partir dessa data a responsabilidade passou a ser da Ufac. Porém, no ano de 2014, o programa foi suspenso segundo informações obtidas por e-mail com a equipe da *Fulbright*.

neste programa estreitou o vínculo da pesquisadora com os professores do CEL, e consequentemente, com a equipe gestora, possibilitando o contato com algumas das ações formativas realizadas pelo CEL.

Para, além disso, foi no âmbito profissional mais recente da pesquisadora, como professora da Educação Básica da Ufac, um fato específico acadêmico, relatado a seguir, que aguçou a inquietação sobre as ações formativas desenvolvidas pelo CEL e foi determinante para a escolha do tema desta pesquisa.

Pesquisadora e extensionista universitária nos últimos anos, com o envolvimento em programas governamentais e institucionais⁶, logo, um contato com os graduandos do Curso de Letras/Inglês da Ufac tinha sido possibilitado. Graduandos, esses, que ministravam aulas no CEL, contratados por apresentarem um nível de proficiência na língua, pré-requisito para compor a equipe do CEL, devido à carência de professor em exercício, bem como em escolas de idiomas e em escolas da rede estadual e particular.

Esse contato possibilitou que a pesquisadora tomasse ciência das atividades de formação dos professores de LI da Educação Básica, desenvolvidas pelo CEL/AC, e tivesse uma aproximação com os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao processo ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas de Rio Branco. Também, do contato com os bolsistas dos projetos em que a pesquisadora estava inserida, foi informada de uma ação desenvolvida pelo CEL que chamou sua atenção: a oferta de uma ação formativa complementar aos graduandos da Ufac do 7º período, no ano de 2012. Informação, essa, obtida com os próprios graduandos, participantes da formação, e, também confirmada com a coordenadora do CEL em uma conversa informal.

Fato que direcionou o olhar da pesquisadora para melhor delimitar o problema de pesquisa desta tese, ao observar que o CEL não ofertava somente o ensino de LE aos alunos das escolas públicas do Ensino Médio, mas, ofertava também ações formativas, ora para seus próprios professores, ora para os professores de LE do

⁶ Financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como também Programa Iniciação de Bolsas a Iniciação Científica (Pibic/Ufac), bem como, com a orientação de bolsistas do curso de Letras/Inglês da Ufac inseridos em programas governamentais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Diretoria de Educação Básica (Capes/DEB), no Programa de Apoio a Docência (Pró-Docência/Ufac) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

estado do Acre, e até mesmo para os futuros professores, alunos do curso de Letras/Inglês da Ufac.

Em um Estado, cuja carência de professor, principalmente em LI, apresentasse como uma problemática, a criação do CEL trouxe novas demandas, uma delas, a de professores qualificados para se enquadrarem ao perfil de professor que o centro exige - professor com fluência na LE - fortalecia a suposição de que o CEL foi progressivamente assumindo um papel ativo na oferta de ações formativas. A própria experiência da pesquisadora como professora de LI apontava a pertinência dessa suposição, pois por muitas vezes recebeu convite de coordenadores de cursos de idiomas para trabalhar como docente ou para indicar algum profissional com o perfil de fluência requerido para a docência naquelas instituições.

Essa suposição de que a precariedade de professores levava o CEL a assumir ações formativas para professores de LE, em especial, a oferta de cursos para professores e futuros professores de LI, pode ser evidenciada na fala⁷ da representante da SEE, na I Semana Acadêmica de Língua Inglesa realizada na Ufac, no ano de 2013, ao afirmar que a Ufac não tem preparado os futuros professores para a inserção no mercado de trabalho, que requer professores aptos a trabalharem de acordo com as Orientações Curriculares do Estado do Acre.

Sabe-se que essa fragilidade não é um problema somente da Ufac, trata-se de uma problemática do sistema educacional como um todo no país. Tem-se ciência da necessidade de informações para corroborar essa afirmação e da ausência de um debate sobre as implicações das condições de trabalho do docente brasileiro no contexto local e nacional como sobre a necessidade da valorização da profissão docente, elemento que contribuiria decisivamente para a qualificação e motivação do professor no desenvolvimento de um bom trabalho.

Tal conjuntura pode explicar o porquê da oferta de um curso de formação pelo CEL aos licenciandos do curso de Letras/Inglês, justificada como uma forma de sanar futuros problemas que os alunos da Ufac poderiam enfrentar ao entrarem no mercado de trabalho. Considerada como uma oportunidade para que estes futuros professores tivessem mais próximos do perfil necessário para exercer suas funções nas escolas do sistema público de ensino, e, inclusive, no próprio CEL.

⁷ Discurso este gravado e transcrito pela professora pesquisadora no referido evento.

Portanto, o fato do CEL/AC, criado em 2011, delineado para ensinar LE a um público-alvo específico (alunos do Ensino Médio), ter assumido, na prática, ações direcionadas à formação do professor de LI da rede estadual, foi o ponto de partida para que das inquietações surgissem às seguintes questões que norteiam a pesquisa: 1) Da política de criação do CEL à política em ação, para além de ser um Centro de Estudo de Línguas, o CEL de Rio Branco foi se configurando também como um Centro de Formação de Professores de Língua Estrangeira? 2) Que razões foram determinantes para que isso ocorresse? 3) Quais as ressonâncias da tradução desta política na oferta de formação aos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual do Acre?

Supõe-se que o CEL tenha realmente assumido este papel de formador devido à carência de professores de LI aptos a se comunicarem na língua a qual se propõem a ensinar para suprir demandas: do próprio CEL, do mercado de trabalho e da SEE/AC; e que devido às ações formativas do CEL direcionadas à formação continuada dos professores de LE vinculados a SEE-AC, entre eles, os de língua inglesa, o CEL, para além de ser um Centro de Estudo de Línguas, foi sendo reconhecido, também, como um Centro de Formação de Professor de LE.

Diante dessa problemática, o objetivo geral desta tese consiste em: analisar da política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, Acre, à política em ação, focando a ressonância da tradução desta política na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual.

Como objetivos específicos têm-se:

a) analisar da política de constituição do Centro de Estudo de Línguas (CEL), em Rio Branco, à política em ação, bem como as influências que, em sua trajetória, desencadearam ações voltadas para a formação do professor de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, principalmente os de LI;

b) analisar, no contexto de produção do texto, a trajetória da formulação da política de criação do Centro de Estudo de Línguas em Rio Branco à sua realização, focando os processos de recontextualização, interpretação e recriação desta política e os indícios da emergência das ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, dentre eles, os de Língua Inglesa;

c) analisar as razões da oferta de ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual de ensino, pelo CEL de Rio

Branco, e as ressonâncias das traduções dessas ações na formação continuada dos professores de Língua Inglesa.

Para uma melhor compreensão da política em ação do CEL em sua totalidade, desde sua criação à tradução em ações voltadas para a formação do professor de LI, a pesquisa ancora-se no aporte teórico-metodológico da abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992), referenciada e utilizada por Mainardes (2007, 2006). Este alicerce teórico-metodológico se justifica, neste estudo, por ser um referencial teórico-analítico que se constitui, também, como um método de pesquisa, que fornece subsídios para pensar a política e saber como é “feita” e recriada, ou seja, uma análise do movimento da política em seus diferentes contextos e dentro dos contextos sem necessariamente um contexto preceder ou suceder o outro.

Para a análise da política de criação do CEL, desde a formulação da política à tradução de suas ações, toma-se a abordagem do ciclo de políticas, entendendo-se que essa política passa por processos de recontextualização de um contexto ao outro. Assim, as políticas são deslocadas e relocadas, passando por processos de interpretação e tradução.

No escopo deste estudo, dentre as possibilidades para realizar um estudo numa abordagem qualitativa⁸, compõem-se os seguintes instrumentos de pesquisa: documental e entrevista, tomando como referência, para análise, as questões norteadoras sugeridas por Mainardes (2007, p. 231-235) para a análise de uma política.

Dessa perspectiva, a tese encontra-se organizada da seguinte maneira: o capítulo um (01) situa a política de criação dos Centros de Estudo de Línguas no campo das políticas públicas educacionais e políticas linguísticas. Com esse intuito, apresenta-se uma breve recuperação histórica dos elementos que marcam o percurso do inglês no currículo escolar, tendo como fundamento a legislação oficial. Com o objetivo também de contextualizar o CEL de Rio Branco - Acre no cenário brasileiro é apresentado um levantamento dos Centros de Estudo de Línguas existentes no Brasil, tomando como base as regiões e suas respectivas capitais,

⁸ Segundo Turato et al (2008), a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

com enfoque no ano de criação, origem, objetivos e línguas ofertadas, com um olhar nas convergências e divergências desses centros.

O capítulo dois (02) apresenta o aporte teórico-metodológico da pesquisa, embasada na abordagem do ciclo de políticas, formulada por Bowe, Ball e Gold (1992), referenciada e utilizada por Mainardes (2007, 2006). Apoia-se, portanto, em elementos teórico-conceituais e analíticos dessa abordagem para a compreensão da política de criação do CEL e a ressonância da tradução de suas ações voltadas para a formação, especificamente, do professor de língua inglesa, no tocante ao contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática. Além de apresentar os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, traz o cenário e os atores, bem como as cenas e os bastidores, detalhando os procedimentos de coleta a partir dos primeiros indícios e a análise dos indícios reconhecidos como dados de pesquisa.

O capítulo três (03) analisa em âmbito internacional e nacional as influências que determinaram a política de criação do CEL em Rio Branco, no estado do Acre, a constituição e a trajetória desta política, bem como as influências locais que desencadearam as ações voltadas para a formação do professor de LI da rede pública estadual de ensino.

O capítulo quatro (04), contexto de produção do texto, trata da análise dos textos políticos que revelam as determinações políticas na constituição do CEL e os processos de recontextualização, interpretação e recriação desta política, destacando, principalmente, os indícios de que o CEL vem assumindo ações formativas, dentre elas, a formação continuada dos professores de Língua Inglesa, ação não delineada na formulação de sua política.

O capítulo cinco (05) revela as traduções das ações da política de criação do CEL, na prática, evidenciando de que forma e o porquê do Centro de Estudo de Línguas em Rio Branco ter assumido ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual de ensino, e quais as ressonâncias dessas ações na formação continuada, especificamente, dos professores de Língua Inglesa.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, com vistas a sintetizar as principais ideias discutidas no decorrer do trabalho e apontar perspectivas de outras pesquisas e de desdobramentos relacionados a este estudo.

CAPÍTULO 1

O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Este capítulo pauta-se em situar a criação dos Centros de Estudo de Línguas no Brasil no campo das Políticas Públicas Educacionais e Políticas Linguísticas, concebendo que o campo das políticas públicas se caracteriza como multidisciplinar (SOUZA, 2006). Nessa direção, entende-se o Estado como definidor de políticas, que em seu processo de implantação e implementação são executadas por meio de programas, projetos ou ações voltadas para setores específicos da sociedade (MARTINS, 2013).

Com vistas a situar a criação dos Centros de Estudo de Línguas entre as políticas educacionais brasileiras de acesso, valorização e fortalecimento do ensino da Língua Estrangeira (LE), com base no estudo de Paiva (2003b) acerca das implicações da legislação vigente no ensino e na formação do professor de Língua Inglesa (LI), apresentam-se programas e ações governamentais criados no período pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) até os dias atuais.

Finaliza-se este capítulo com a apresentação de um levantamento organizado dos Centros de Estudo de Línguas, apresentado por região do território brasileiro (estados e suas respectivas capitais), contendo ano de criação, origem, objetivos e línguas ofertadas; iniciado pela região norte. Tal levantamento é acompanhado de observações para situar o Centro de Estudo de Línguas (CEL) de Rio Branco-Acre, nesse cenário.

1.1 O PAPEL DO ESTADO NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

A política pública é considerada como o Estado em ação, ou seja, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31). No campo educacional, sabe-se que as políticas públicas encontram-se entrelaçadas com as

demandas de mercado, que têm por agentes organizações internacionais (UNESCO, Banco Mundial) e instituições multilaterais (empresas multinacionais, por exemplo). Isto significa que as demandas tanto sociais quanto educacionais não estão imunes aos ditames da lógica capitalista, há um contexto de influência que as permeia.

Um fator importante a observar no processo de formulação de políticas públicas são as “questões de fundo que refletem os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder” (HÖFLING, 2001, p. 38). Questões que perpassam as instituições do Estado, do governo e da sociedade como um todo.

No Brasil, a reforma do Estado e a implementação de políticas econômicas e Educacionais de ajuste, desde a década de 1990, buscaram modernizar o país, tendo em vista criar as condições de sua inserção na globalização econômica. As reformas e as políticas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica [...] (OLIVEIRA, 2009, p.242).

Nessa perspectiva, Martins (2013, p.280) define que “as políticas públicas são traduzidas em ações que se realizam em processo, durante o qual negociações são encetadas e grupos em conflito influenciam a agenda de governo.” Assim sendo, os governos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças na sociedade.

Embora a política pública seja materializada pelos governos, Souza (2006) chama a atenção que ela encontra-se envolvida por vários atores e níveis de decisões. Corroborando esta ideia, Martins (2013, p. 292) ressalta que:

O Estado contemporâneo vem sendo gerenciado com base em arranjos múltiplos dos quais participam atores muito diversificados: organizações não governamentais; movimentos que defendem os direitos às diferenças; partidos políticos que não conseguem fazer diferenciar suas agendas e/ou plataformas políticas; as razões de mercado; os grupos que atuam dentro dos escalões de governo, formando nichos específicos de interesses etc.

Em Ball e Mainardes encontra-se a seguinte afirmação:

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer as coisas no sentido de ‘ter’ uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política é formulada. A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que

elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas de prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (BALL, MAINARDES, 2011, p.14).

O presente estudo alinha-se ao posicionamento desses autores, adotando a concepção de políticas públicas educacionais, defendida por Ball (1994a), como sendo um ciclo contínuo de políticas, em que seus contextos, de influência, de produção de textos e da prática, encontram-se inter-relacionados em seu processo de implantação e implementação. Assim como as políticas públicas educacionais, as políticas linguísticas também se materializam em documentos, em leis e regulamentações, ou seja, em textos políticos que aparecem alinhados a perspectivas e interesses de mercado.

Calvet (2007, p. 11) define Política Linguística como a “determinação das grandes decisões referentes entre as línguas e a sociedade”. Conceito este, atrelado à noção de planejamento linguístico, ou seja, às formas de implementação dessas decisões políticas. O autor esclarece que uma política/planejamento é inseparável de sua aplicação, uma vez que uma ação necessita do poder do Estado para ser colocada em prática.

Para Rajagopalan (2013, p.21), Política Linguística

É a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à (s) língua (s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

O mesmo autor pontua que “o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política” (2006, p.22), não é uma ação neutra e é permeada por intencionalidades.

Entende-se que a posição de Orlandi (2007, p. 8) é esclarecedora ao afirmar que:

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário, ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica.

Nessa perspectiva, a língua se configura como um espaço político. Sabe-se que as línguas de grande difusão desempenham um papel político de destaque na sociedade, pois como afirma Breton (2005, p. 12) “as línguas são o reflexo das relações de força”. E diante da perceptível mundialização e propagação do inglês em vários contextos das relações sociais, como descreve Maciel (2013, p. 46):

nas marcas dos produtos, na padronização das publicações científicas, na homogeneização cultural da indústria cinematográfica e da música, no ranqueamento das universidades que são pontuadas pelas produções em língua inglesa, na expansão dos cursos livres de línguas, nos discursos hegemônicos de progresso e ascensão a um poder simbólico, entre outros aspectos. Assim, mundialmente, a língua inglesa tem conquistado um espaço no currículo das escolas.

A língua inglesa torna-se importante em vários aspectos - no campo da economia, da empregabilidade e da integração, visto que, neste último caso, trata-se de uma língua usada como forma de comunicação em praticamente todo o mundo. Discurso reforçador da ideia que saber uma ou mais línguas estrangeiras, especificamente a Língua Inglesa (LI), torna-se um traço diferencial na configuração entre globalização e ensino de línguas. Como aponta Moita-Lopes (2003, p. 31), discursos políticos contemporâneos são construídos “majoritariamente em inglês, pautados pelo processo de globalização e fundados em um pensamento único e hegemônico”. Especificamente quanto à LI, uma de suas características é a difusão como a língua do poder não somente “nas instituições políticas, mas também nos negócios, no comércio, na indústria e na cultura” (BRETON, 2005, p.16), e também no campo educacional.

A seguir, apresenta-se um levantamento das políticas de acesso, valorização e fortalecimento da LE com vistas a situar os Centros de Estudo de Línguas entre estas políticas.

1.2 POLÍTICAS DE ACESSO, VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paiva (2003b), em seu estudo acerca da *LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*, realizou uma retomada histórica da legislação educacional sobre o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) no Brasil. A

autora constata que o ensino oficial de LEs modernas, tais como, francês, inglês e alemão teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, em uma época na qual os idiomas clássicos – latim e outros predominavam. Após a Revolução de 1930, quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, foram destinadas ao ensino de francês e inglês dezessete (17) horas semanais, nove (9) para o francês e oito (8) para o inglês, da primeira à quarta série. Em 1942, a reforma Capanema manteve o ensino das LEs, colocando, no ginásio⁹, quatro anos de aprendizagem para o francês e três anos para o inglês. No entanto, no Colégio¹⁰, o ensino das duas línguas era ofertado em dois anos.

Paiva salienta que, apesar de ambas as línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa nas escolas se sobressaía em função da influência da França na cultura brasileira e na ciência. Somente, na década de 1920, o inglês foi integrado na cultura brasileira, por meio do cinema falado, porém, com o declínio deste, manteve-se a preferência ao francês. Em meados da década de 1940, após a segunda guerra mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos influenciou na necessidade e, até mesmo, no desejo de se aprender inglês. Com isto, a língua inglesa foi se alastrando em um espaço em que a língua francesa ainda era soberana, passando então a ser a língua almejada das populações urbanas.

No entanto, a mesma autora destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, retirou a LI do Ensino Médio como componente curricular obrigatório, deixando a cargo dos estados a opção de incluí-la ou não no currículo. Decisão, fato que, na opinião da autora, elitizou o acesso à LI, uma vez que o anseio em aprender inglês permaneceu em grande parte da população, devido ao prestígio dessa língua numa sociedade cada vez mais globalizada, fator fundamental para o surgimento de cursos particulares de inglês que muito se proliferaram até os dias atuais.

Da orientação advinda da LDB, de 1961, isto é, da não obrigatoriedade, nas escolas, do ensino de LI, esta foi perdendo seu espaço nas grades curriculares, intensificando-se o discurso de que não se aprende LI nas escolas regulares. O que levou as classes privilegiadas a procurarem a garantia de aprendizagem de LI para

⁹ Atualmente o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano).

¹⁰ Atualmente o Ensino Médio.

seus filhos, nas escolas particulares de idiomas ou contratando professores individualmente. A não oferta ou a oferta sem a devida qualidade da LI, principalmente no ensino médio público, manteve as pessoas menos favorecidas economicamente à margem deste conhecimento.

A nova LDB nº 5.692/71, ao recomendar que seja ofertada uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) - a título de acréscimo, somente, se o estabelecimento de ensino tiver condições para ministrá-la com eficiência - mantém a não acessibilidade à LI nas escolas públicas. O Parecer 853/71 de 12/11/1971, assim, justifica a forma de inserção recomendada para a Língua Estrangeira (LE):

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

A reforma do 1º e 2º grau é uma expressão dessas circunstâncias e ocorreu em um cenário desprovido de interesse relativo às questões voltadas para a educação e cultura especificamente brasileiras, o que se configurava antes na legislação era uma educação para a formação integral do aluno, mas que passou a ter resquícios de profissionalização. A não obrigatoriedade de uma LEM da escola foi mantida até a edição da resolução nº 58 de 22 de dezembro de 1976.

A partir daquela resolução, a LE assumiu novamente o caráter de disciplina obrigatória, mas restrita ao 2º grau, atual Ensino Médio, conforme seu artigo 1º:

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

A obrigatoriedade legal coincidiu com o surgimento dos primeiros Centros de Estudo de Línguas, ainda na década de 1970¹¹. Mesmo não se tendo notícia de documento federal que normatizasse a política de criação destes primeiros centros de línguas, eles surgiram em um cenário de valorização e fortalecimento do ensino

¹¹ O levantamento dos Centros de Estudo de Línguas existentes no Brasil consta no item 1.3 deste capítulo.

de LI, social e economicamente, em razão do momento em que o mercado de trabalho exigia novas demandas em um contexto político específico, o da ditadura militar, único poder presente e atuante. Época caracterizada pelo elevado grau de autoritarismo e pelo favorecimento de grupos econômicos atrelados ao capital multinacional e à classe dominante. Os Estados Unidos passou a ser considerado o modelo a ser copiado em todas as esferas, fator que contribuiu fortemente para a propagação e valorização da LI em vários setores.

Somente em 1996, após um processo de redemocratização que, em seu interior, no ano de 1988, havia aprovado uma nova constituição, o Estado brasileiro, por meio da LDB nº 9.394/96, estendeu a obrigatoriedade do ensino de LE para o Ensino Fundamental II, mantendo esta obrigatoriedade ao nível que passou a ser denominado Ensino Médio. Nessa lei, o art. 26, parágrafo 5º dispõe que:

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Nesta parte diversificada, conforme o § 5º, deve ser incluído, 'obrigatoriamente', a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.11).

Em relação ao Ensino Médio, além da inclusão de uma LEM no currículo, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, o diploma legal em comento determina também que seja incluída uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Assim, o ensino de uma LEM tornou-se legitimado pela legislação educacional, porém, não se criou uma política nacional de ensino de LE de forma a efetivá-lo com qualidade, de fato, nas escolas públicas do país.

A publicação e difusão pelo Ministério da Educação (MEC) dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) para o ensino fundamental, em 1998, orientam que o currículo escolar coloque o foco apenas no ensino da leitura em LE, em detrimento das outras habilidades comunicativas, como a oralidade, essencial para comunicar-se. Essa orientação é justificada com os seguintes argumentos:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio

contexto social imediato. [...] **Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.** Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

Assim, o próprio Estado, que havia estendido a obrigatoriedade do ensino de uma LEM ao ensino fundamental II a todas as escolas brasileiras, explicita sua incapacidade de tornar acessível à população que frequenta a escola pública um ensino de LE de qualidade, invocando a ausência de condições de infraestrutura e de recursos humanos qualificados. A negação do acesso a três das quatro habilidades mencionadas no documento estatal, principalmente às habilidades orais e da escrita, inviabiliza o estabelecimento de uma política educacional para a valorização e fortalecimento da LE vincada em uma política linguística em vias de ser estabelecida.

A ausência de políticas para a melhoria do ensino de LE, nelas incluídas as de qualificação docente, permanece na contramão do reiterado discurso de pleno desenvolvimento da pessoa, exercício para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Como pontua Paiva (2003b), para que a escola possa ter um papel relevante na preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como determinado legalmente, deve estar incluso o conhecimento de uma língua estrangeira, não somente para leitura de documentos, mas também para a interação com falantes na modalidade oral, capacidade reconhecida como fundamental para a formação integral do aluno.

O argumento encontrado no PCN-LE, por exemplo, em relação ao critério de relevância social, ao afirmar que a baixa relevância social é um dos motivos para que as habilidades orais não fossem destacadas no currículo, reforçando apenas a habilidade de leitura, expõe razões que à época poderiam até convencer, mas que se tornaram completamente extemporâneas numa sociedade globalizada em que principalmente o inglês se tornou requisito diferencial para alçar postos de trabalho formais e informais. Isso apenas expõe a imensa desigualdade educacional e social que caracteriza a sociedade brasileira, parecendo conformar-se à impossibilidade de um atendimento educacional adequado a toda a população e o acesso a postos

mais elevados de trabalho por uma minoria, ao invés de pressionar para alterar-se a legislação, tendo em vista um ensino de qualidade que assegurasse o direito à aprendizagem efetiva de uma LE.

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, **somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.** Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. [...] **Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.** (BRASIL, 1998, p.20, grifo nosso).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2002), a comunicação oral e escrita toma destaque como uma ferramenta imprescindível para o mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal. É ressaltada a importância da LE para o mercado de trabalho, porém, sem qualquer menção ao papel da LE na formação humanista do cidadão como um todo.

Diante da valorização da LI no mercado de trabalho e da não valorização de seu ensino nas escolas, foram demandando providências paliativas do governo, externas à escola pública, a criação de programas governamentais por editais, cujo critério de participação era ser aluno de escola pública. Um exemplo é o Programa Jovem Embaixador¹², criado em 2002 com o apoio, entre vários colaboradores, da Missão Diplomática dos Estados Unidos, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da *American Airlines*. Neste programa, ainda vigente, é previsto que o aluno passe três semanas nos Estados Unidos, oportunizando aos jovens da rede pública de ensino de todos os estados, desenvolverem as quatro habilidades necessárias à aprendizagem da LI ao conhecerem outro país e interagirem com projetos sociais e instituições de ensino estrangeiras. Ressalte-se que, para isso, entre os critérios de seleção, é necessário ter fluência na LI.

Em relação à língua espanhola, um fato relevante foi a aprovação da Lei n.º 11.161/2005 pelo Congresso Nacional. Seu Art. 1º dispõe que: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno,

¹² Informações extraídas do sítio <<http://www.jovensembaixadores.org/perguntas.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2013

será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. E em seu parágrafo dois, determina que: “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries”. Portanto, no Ensino Médio, desde 2005, devem-se incluir duas línguas estrangeiras obrigatórias no currículo: Inglês e Espanhol. O que ocasionou uma (re) significação na política de ensino de LE - de monolinguística para plurilinguística.

Destaca-se a seguir, menção específica à implantação dos Centros de Ensino de Línguas, em artigos da mesma lei:

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Respaldados por esta determinação legal, proliferou-se a criação de Centros de Línguas Estrangeiras para a oferta de LE, em diversos pontos do Brasil, conforme o levantamento sobre os centros existentes, realizado e apresentado na seção seguinte.

Mais recentemente, a inserção da LE no Exame Nacional do Ensino Médio¹³ (Enem) a partir de 2010 e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁴ a partir de 2011, mostraram-se iniciativas importantes para a valorização e para o fortalecimento do ensino de LE na escola pública, porém não possibilitaram a superação de problemas recorrentes no ensino de LE. No caso do ENEM, por ser um dos objetivos da prova, a leitura e compreensão de textos, o candidato deve demonstrar ser capaz de ler e compreender situações em que conhecimentos das

¹³ O Enem, criado em 1998, é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil com o intuito de avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414>. Acesso em: 03 nov. 2014

¹⁴ Uma política educacional implantada pelo Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Secretaria de Educação Básica, é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira que, a partir de 2011, incluiu a distribuição de livros de LEM. Informações disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

diferentes disciplinas escolares aparecem em situações do cotidiano. Por conseguinte, a prática de compreensão de leitura tornou-se ainda mais valorizada, o que levou ao abandono, nas escolas, das outras práticas de linguagem (oralidade e escrita).

A inclusão da LE no PNLD permitiu que os alunos das escolas públicas tivessem acesso a material didático adequado. No entanto, não alterou as condições de oferta, tais como: a não valorização da LE como componente curricular obrigatório; a redução de horas dedicadas ao ensino de LE (desde o Império até os dias atuais); classes superlotadas; metodologias de ensino inadequadas; pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores; material didático reduzido a giz e livro didático, sem o uso de recursos tecnológicos.

Paralelamente, com a ampliação da valorização científico-econômico-social da LE para um mercado global e tecnológico em contínua expansão, novas demandas ao governo levou a criação de outros programas estatais. Em 2011, resultante de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC, por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC foi criado o programa Ciência sem Fronteiras¹⁵, cujo objetivo é promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

O referido programa, acessível a alunos de cursos de graduação de universidades brasileiras, traz implícita a valorização da aprendizagem da LE, condição necessária para demonstrar a proficiência solicitada como critério de seleção. No entanto, muitos brasileiros, em especial os oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, que aprenderam LE apenas nas escolas públicas regulares, não tem conseguido participar do supracitado programa, devido a não conseguirem demonstrar, no exame de proficiência na LE do país de destino, o nível necessário para os estudos.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

Complementar a este programa, com a intenção de incentivar o aprendizado do idioma inglês pelos alunos das universidades, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país como um todo, foi criado o Programa Inglês sem Fronteiras¹⁶ (IsF), com o objetivo de propiciar a capacitação de estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas, para que possam alcançar o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos a fim de ingressar nas universidades anglófonas¹⁷. Na mesma direção, logo em seguida, em 2013, o MEC lançou o programa Idioma sem Fronteiras¹⁸, também vinculado ao Ciência sem Fronteiras, para suprir a necessidade de estudantes e professores em alcançar um bom nível de competência no aprendizado de línguas.

Entretanto, essas medidas não alteraram o cenário do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras, permanecendo a crença de que para aprender inglês é necessário matricular-se em escolas de idiomas, de preferência particulares. A ausência de uma política nacional de LE não tem permitido superar o *status* de inferioridade da LE em relação às disciplinas escolares obrigatórias, havendo inclusive, ainda em alguns estados, a crença de que as línguas estrangeiras não têm o "poder" de reprovar. Tais fatores, juntamente com a não alteração das péssimas condições de oferta, já elencadas, acopladas a não valorização dos professores e a ausência de uma política de formação de professores de LE para a Educação Básica, repercutem drasticamente no ensino de LE no país. A defesa de um ensino centrado no engajamento discursivo do aluno, como parte de sua formação integral, é inquestionável, porém, a apresentação reiterada das razões de impossibilidade da oferta de LE, com vistas a desenvolver no aluno as quatro capacidades, não permite superar o discurso de que não se LE aprende na escola regular.

Tecidas até aqui as considerações sobre políticas públicas educacionais e linguísticas, apresenta-se, a seguir, um panorama dos Centros de Estudo de Línguas no Brasil, que foram sendo criados a partir da década de 70, permeando as políticas de valorização e fortalecimento da LE no Brasil.

¹⁶ O Programa IsF foi lançado oficialmente em 18 de dezembro de 2012. Informações obtidas no site <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

¹⁷ Universidades que possuem o inglês como língua dominante ou oficial.

¹⁸ Disponível em: < <http://www.idiomasemfronteiras.net.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014

1.3 CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Como já salientado anteriormente, os Centros de Estudo de Línguas, criação iniciada na década de 1970, surgiram e se alastraram no interior de um cenário de não valorização do ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira, devido a não existência de qualquer obrigatoriedade legal. O surgimento de Centros em contextos diferenciados e, conseqüentemente, atendendo objetivos característicos ao local de sua criação é o que justifica a apresentação do levantamento realizado como pano de fundo para a compreensão do Centro de Estudo de Línguas de Rio Branco (CEL) – Acre, campo empírico desta pesquisa.

1.3.1 Centros de Estudo de Línguas: aspectos históricos

Apresentam-se nos QUADROS a seguir, os Centros de Estudo de Línguas no Brasil, subdivididos por regiões, estados e suas respectivas capitais¹⁹, com enfoque no ano de criação, origem, objetivos e línguas ofertadas. Em seguida, abaixo de cada QUADRO, são expostos os pontos convergentes e divergentes, de modo que possibilite situar a criação do CEL/AC no cenário da política de fortalecimento do ensino da LE no Brasil. Inicia-se pela região norte, apresentando em primeiro lugar o CEL/AC, devido ser este centro o objeto de pesquisa desta tese.

¹⁹ Esse levantamento foi realizado em agosto de 2013 e atualizado em junho/julho de 2015.

QUADRO 1 - OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO NORTE

(continua)

Estado	Nome	Ano	Origem	Objetivo	Línguas
AC	Centro de Estudo de Línguas Estrangeiras ²⁰ (CEL)	2011	Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE)	Complementar o ensino de Línguas Estrangeiras oferecido na rede pública do Estado do Acre (Gratuito); Gerenciar todas as ações realizadas pelos Núcleos de Estudo de Línguas; Centralizar todas as ações de planejamento e formação de professores	Inglês e Espanhol (em 2013) Inglês, Espanhol, Italiano e Francês (sítio atualizado em 2014)
AM	Centro de Estudo de Línguas ²¹ (CEL)	Não há referência	Vinculado à Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Ofertar o ensino de línguas para a comunidade interna e externa. (Pago). Proporcionar aos acadêmicos de curso de Letras a realização do estágio curricular obrigatório no projeto	Inglês, Francês, Espanhol, Japonês, Italiano, Árabe e português para estrangeiros (em 2013) Inglês, Francês, Espanhol, Japonês e Português para estrangeiros (em 2015)

²⁰ Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/noticias-em-geral/34-slideshow/133-relacao-dos-alunos-selecionados-para-o-1-semester-cel>> Acesso em: 16 jun. 2015.

²¹ Em 2013, essa informação extraída do sítio <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=561&Itemid=219> não especificava se a formação ofertada era destinada aos professores do sistema público de ensino ou aos professores do CEL. Em 2015, não constam mais essas informações em forma de objetivo. Na última atualização do sítio, que ocorreu em 29 de setembro de 2014, consta o seguinte: “Objetivando complementar o ensino de Línguas Estrangeiras ofertado na rede pública, fez-se necessário a criação de espaços alternativos fora e dentro da escola que favorecessem esta demanda”. Dentre outros informes, há novas informações a respeito das ações desenvolvidas pelo CEL: “Dentre as ações e projetos realizados pelo CEL, destacam-se as capacitações de professores, parceria com escolas e outras instituições na oferta de cursos especiais, apoio aos serviços de traduções nos eventos do Estado, realização de contatos com Embaixadas na busca de intercâmbio para professores e alunos, e a realização de eventos culturais que promovam a apreciação de outras culturas, objetivando a valorização e o aprimoramento da nossa cultura”. Além disso, metas futuras são especificadas: “Para os próximos anos, algumas metas e desafios estão postos, incluindo o fortalecimento do projeto nas escolas da rede pública, a ampliação dos NELs, a expansão da matrícula, construção de um quadro permanente e qualificado de professores, garantia de uma proposta de formação continuada que consolida a metodologia comunicativa, a diminuição da evasão nos módulos iniciais, e a garantia de uma escola pública de idiomas do Estado”. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/institucional/inovacao/centro-de-estudo-de-linguas>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

(conclusão)

RO	Centro de Línguas Estrangeiras ²² (C&R)	Não há referência	Vínculo: Empresa de Administração Pública (UEA) júnior	Possibilitar o desenvolvimento da Comunicação em uma língua estrangeira	Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Japonês
TO	Centro de idiomas ²³	Não há referência	Vínculo: Universidade Federal de Tocantins	Capacitar a comunidade universitária para o enfrentamento dos desafios do mundo globalizado e preparar os mesmos para a participação em Programa de Ensino e Pesquisa no exterior para concorrer a disputa de bolsas para estes estudos. (Pago).	Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano
PA	Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) ²⁴	Não há referência	Vínculo: Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas - Universidade Federal do Pará (UFPA)	Oferecer cursos de qualidade para, além de alunos de graduação, bolsistas de Iniciação Científica, professores, pesquisadores e funcionários da UFPA, pessoas da comunidade em geral.	Espanhol, Francês, Inglês
RR	Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras ²⁵ (NUCELE)	X	Vinculado à Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Não encontrado. (Pago), segundo o edital, onde não havia objetivo descrito.	Inglês, Francês, Espanhol, Mandarim, Italiano e Português para estrangeiro
AP	X	X	X	Não encontrado	X

FONTE: O autor (2015)

²² Disponível em: < <http://www.centrodelinguas.com.br> >. Acesso em 16. Jun. 2015. Na fase de atualização, não encontramos novamente o ano de criação.

²³ Disponível em UFT, Centro de Idiomas: < <http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10859-centro-de-linguas> > Acesso em: 15 jun. 2015.

²⁴ Informações obtidas em <<http://www.falem.ufpa.br/extensao/cursos-livres/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

²⁵ Em 2013, não encontramos nenhuma informação sobre centros de línguas em Roraima, porém, em 2015, encontramos as informações elencadas. Disponível em UFRR: < http://www.nucele.ufrr.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146:nucele-divulga-oferta-de-cursos-e-horarios-para-2015-1&catid=18&Itemid=102 >. Acesso em: 16 jun. 2015.

Em uma breve exploração do QUADRO anterior, quanto ao ano de criação destes centros, não foi possível obter informações precisas, pois os sítios não dispunham deste dado, somente o CEL/AC, criado em 2011. Em relação ao vínculo destes centros com entidades mantenedoras, os Centros de Línguas da região norte estão vinculados às Instituições de Ensino Superior, exceto o CEL/AC, vinculado à SEE²⁶.

Quanto aos objetivos de criação desses centros, as informações apontam que eles foram criados com o objetivo de ampliar o acesso, valorizar e fortalecer o ensino da LE. Desse modo, os que estão vinculados às IFES, além de ofertar o ensino de uma LE à comunidade em geral (CEL/AM, CLLE/PA), têm como propósito: oferecer cursos de línguas estrangeiras à comunidade acadêmica (CEL/AM, CEL/TO, CLLE/PA), possibilitar a inserção da mesma no mundo globalizado através da participação em programas de bolsas no exterior (CEL/TO) e servir como um laboratório para os estagiários – com características de co-formadores (CEL/AM).

Nas informações dos sítios na internet, pode-se observar que o CEL/AC apresenta uma divergência em relação aos outros: centraliza e desenvolve mais ações. Outro fator a ser ressaltado é que dos seis (06) centros, três (03) - o CEL/AM, o CEL/TO e o NUCELE/RR ofertam cursos pagos. O CEL/AC oferece cursos de línguas gratuitos. Os outros não fazem menção a esta informação.

Por fim, em relação às línguas ofertadas, estas variam muito, como pode ser observado. Acredita-se que esta variedade relaciona-se às condições de recursos humanos de cada centro, ou seja, a correlação existente entre a oferta e demanda.

²⁶ Apesar de o QUADRO apresentar os Centros de Línguas vinculados às IFES, cabe ressaltar que são centros com nuances diferenciadas dos vinculados às Secretarias de Educação de seus respectivos Estados.

QUADRO 2 - OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO NORDESTE

(continua)

Estado	Nome	Ano	Origem	Objetivo	Línguas
PB	Centro de Línguas do Estado ²⁷	1973	Vínculo: Secretaria de Estado da Educação	Ofertar o ensino de idiomas não só aos alunos da rede estadual de ensino, mas a qualquer pessoa que tenha interesse em aprender outro idioma. Taxa de matrícula.	Inglês, Francês Espanhol, Alemão Latim Redação, Português e Português para Estrangeiros.
	Centro de Línguas Estrangeiras ²⁸ (CELEST)	X	Prefeitura Municipal de João Pessoa	Ofertar idiomas aos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, servidores da prefeitura e profissionais do turismo (taxista, trabalhador de hotel).	Inglês, Francês e Espanhol
PI	Centro Cultural de Línguas Padre Raimundo José ²⁹ (CCL)	2006	Parceria com Secretaria de Estado de Educação e Cultura	Atender alunos de escolas públicas, bem como a comunidade para possibilitar o ensino superior no exterior.	Português, Espanhol, Francês e Inglês e Alemão.
MA	Centro de Ensino de Idiomas do Maranhão ³⁰ (CEIMA)	Março de 2014	Secretaria de Estado de Educação	Proporcionar a alunos da rede pública de ensino novas perspectivas de estudo e trabalho, tendo em vista que o conhecimento de Língua Inglesa é dos principais requisitos pelo mercado de trabalho e exerce grande influência no mundo globalizado. (Gratuito)	Inglês

²⁷ Informações obtidas em: < <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/06/centro-de-linguas-matricula-para-cursos-de-idiomas-em-joao-pessoa.html> >. Acesso em: 18 jun. 2015.

²⁸ Disponível em Prefeitura Municipal de João Pessoa: < <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/centro-de-linguas-de-joao-pessoa-abre-mais-de-700-vagas-para-cursos-de-idiomas/> >. Acesso em 18 jun. 2015.

²⁹ Disponível em Governo do Estado do Piauí: < <http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/id/13304> > Acesso em: 18 jun. 2015.

³⁰ Disponível em Secretaria de Estado de Educação: < <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=5256> >. Acesso em: 20 jun. 2015

(continuação)

AL	Instituto de Línguas Noêmia Gama Ramalho ³¹	Não há referência	Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (Cepa)/ Secretaria de Estado da Comunicação	Ofertar o ensino de idiomas aos alunos (Gratuito) e melhorar o conhecimento em uma língua estrangeira	Francês, Português, Espanhol, Inglês
	Casas de Culturas ³²	X	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Ensino de línguas estrangeiras e Língua Portuguesa nas casas de Cultura Britânica, Expressão Alemã, Expressão Francesa, Latino-Americana e Luso-Brasileira.	Inglês, Alemão, Francês, Espanhol.
CE	Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará (CLEC) ³³	1998	Vínculo: Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Fornecer a alunos, servidores do IFCE e comunidade, a oportunidade de adquirirem conhecimentos em uma LE, a custos compatíveis com sua capacidade pagadora.	Inglês, Espanhol, Francês
	Centro de Línguas ³⁴ (CLI)	1973	Vinculado ao Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH)	Atender às diversas demandas de qualificação da comunidade e do mercado turístico do Estado do Ceará. PAGO.	Português, Inglês, Espanhol, Italiano e Alemão

³¹ Em 2013, as informações foram extraídas do sítio <http://www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2013. No entanto, o sítio não direciona às informações relativas ao CEPA em verificação realizada em 2015. Em pesquisas no Google, não encontramos uma página específica da instituição, além disso, as últimas menções em jornais acerca de inscrições são de janeiro de 2014. Disponível em: < <http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/noticias/2014/janeiro/pre-matricula-para-instituto-de-linguas-do-cepa-sera-online>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

³² Disponível em Universidade Federal de Alagoas: < <http://www.ufal.edu.br/extensao/equipamentos-culturais/espaco-cultural> > Acesso em: 21 jun. 2015.

³³ Informações obtidas em < <http://www.clecidiomas.com/> >. Acesso em: 21 jun. 2015.

³⁴ O Centro de Línguas do IMPARH – CLI oferece cursos de português, inglês, espanhol, italiano, francês e alemão para a comunidade. Criado em 30 de agosto de 1973, o CLI teve início na Escola Municipal Filgueiras Lima como um centro interescolar para complementar a grade curricular nas línguas portuguesa e inglesa. Com a institucionalização da Fundação Educacional de Fortaleza – FUNEFOR, hoje IMPARH, o CLI passou a funcionar em suas dependências. Em maio de 1998, foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do parecer 306/98 integrando à estrutura física e organizacional do IMPARH como um equipamento de extensão subordinado a Diretoria de Cursos e Atividades de Extensão – DCE atendendo diversas demandas voltadas para a qualificação da comunidade e para o mercado turístico do Estado do Ceará. Disponível em CLI: < <http://www.fortaleza.ce.gov.br/imparh/sobre-o-centro-de-linguas> >. Acesso em: 21 jun. 2015.

(conclusão)					
CE	Núcleo de Línguas Estrangeiras ³⁵	X	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	X	Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês, Latim e Alemão
PE	Núcleo de Línguas e Culturas ³⁶ (NLC)	1999	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Oferecer cursos de línguas e culturas à comunidade universitária, além de atender à população em geral. Proporcionar experiência profissional pedagógico-cultural aos alunos de graduação e pós-graduação e fomentar o intercâmbio entre alunos/professores dos países cujas línguas e culturas estão sendo estudadas ou virão a ser ensinadas.	Inglês instrumental, Espanhol, Japonês, Italiano e Português para estrangeiros.
RN	Centro de Idiomas ³⁷	X	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (Funcern)	O curso de idiomas da Funcern procura investir na comunicação, principal instrumento para o desenvolvimento das relações sociais, comerciais e de trabalho, colocando à disposição da comunidade cursos de línguas.	Espanhol, Francês, Inglês e Japonês
SE				Informações não encontradas	
BA	Núcleo Permanente de Extensão em Letras ³⁸ (NUPEL)	X	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Oferecer cursos de línguas estrangeiras, de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e de formação continuada para professores da educação básica. PAGO.	Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Italiano, Latim, entre outras.
	Núcleo de Estudos Canadenses ³⁹ (NEC)	X	Vinculado à PROEX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Oferecer cursos de inglês e francês focados na habilidade oral e estreitar relações acadêmicas entre o Brasil e o Canadá. PAGO.	Inglês e Francês.

FONTE: O autor (2015)

³⁵ Disponível em UECE, Núcleo de Línguas Estrangeiras: < <http://www.uece.br/nucleodelinguas/> >. Acesso em: 21 jun. 2015.

³⁶ Informações obtidas em: < <https://www.ufpe.br/nlc/> >. Acesso em: 21 jun. 2015.

³⁷ Informações obtidas em FUNCERN: < <http://funcern.br/cursoidiomas/> > Acesso em: 21 jun. 2015.

³⁸ Informações obtidas em NUPEL, UFBA: < <http://www.nupel.ufba.br/formacao> >. Acesso em: 15 jun. 2015

³⁹ Informações obtidas em NEC, UNEB: < <http://www.uneb.br/2013/06/05/nec-inscreve-para-cursos-de-ingles-e-frances-em-salvador-175-vagas/> >. Acesso em: 15 jun. 2015

Frise-se que alguns dados não foram encontrados em alguns estados do nordeste assim como ocorreu na região norte. Notam-se também datas bem variadas em relação ao ano de criação destes centros: os mais antigos em 1973 (Centro de Línguas do estado/PB e CLI/CE), dois na década de 1990 (CLEC/CE em 1998; e NLC/PE, em 1999), os mais recentes nos anos 2006 e 2014 e os outros não fazem referência à data de criação.

Encontram-se vinculados à Secretaria de Educação do Estado, os centros da Paraíba, Piauí, Maranhão e Alagoas. À Secretaria do Município, o CELEST/PB e o CLI/CE. Os outros se vinculam às Instituições de Ensino Superior. Quanto aos objetivos, propõem objetivos específicos, mas, no geral, é a oferta do ensino de LE, não somente aos alunos do sistema público de ensino, mas também à comunidade acadêmica e à comunidade em geral.

É interessante ressaltar que, nenhum destes centros centraliza tantas ações quanto às identificadas no sítio do CEL/AC e tampouco ações direcionadas à formação de professores da Educação Básica, exceto o NUPEL/BA, que é um núcleo de extensão da Universidade Federal da Bahia. Quanto às línguas ofertadas nestes centros, há uma diversidade, exceto no CEIMA/MA, criado em 2014, vinculado à SEE, o qual oferece somente o ensino de inglês.

QUADRO 3 - OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO CENTRO-OESTE

(continua)

Estado	Nome	Ano	Origem	Objetivo	Línguas
GO	Centro de Línguas ⁴⁰	1995	Vínculo: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás (UFG)	Promover a aprendizagem de línguas entre os membros da comunidade universitária. Aberto a qualquer pessoa alheia à instituição que esteja cursando o Ensino Médio ou queira aprimorar o seu domínio da língua portuguesa; bem como oportunidade de estágio não obrigatório para alunos da Faculdade de Letras.	Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Libras e Língua Portuguesa.
MS	Centro Estadual de Línguas e Libras ⁴¹ (CEL)	2011	Vínculo: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED)	Aprender línguas estrangeiras, línguas indígenas e línguas de sinais.	Inglês, Espanhol, Francês, Libras
	Núcleo de Estudo de Línguas ⁴² (NEL)	2013	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Oferecer cursos de línguas com qualidade e baixo custo, pensando em um público alijado dos bens culturais da sociedade, dentre esses, as línguas estrangeiras, cujo acesso, como se sabe, permanece restrito a uma minoria.	Inglês, Francês e Espanhol.
DF	Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga ⁴³ (CILT)	1988	Vínculo: Rede Pública do Distrito Federal	Aberto à comunidade (com sorteio de vagas). Hoje, restringe-se aos alunos de escolas tributárias, ou seja, as escolas públicas da região que não oferecem curso de línguas no currículo.	Inglês, Espanhol, Francês, Japonês

⁴⁰ Informações obtidas em: < www.letras.ufg.br/centrodelinguas/cursos/index.php >. Acesso em: 10 ago. 2013. Verificado em: 16 jun. 2015.

⁴¹ Disponível em: < <http://www.sed.ms.gov.br/?s=centro+estadual+de+l%C3%ADnguas> >. Acesso em: 30 jun. 2015

⁴² Disponível em UEMS, NEL: < <http://www.uems.br/projetos/nel/index.php?p=SAIBA%20MAIS%20SOBRE%20O%20NEL> >. Acesso em: 30 jun. 2015.

⁴³ Disponível em: < <http://wikimapia.org/6841667/pt/CILT-Centro-Interescolar-de-L%C3%ADnguas-de-Taguatinga> >. Acesso em: 30 jun. 2015

(conclusão)					
DF	Centro Interescolar de Línguas de Brasília ⁴⁴ (CIL)	1975	Vínculo: Secretaria de Estado de Educação do DF	Proporcionar a construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna com qualidade e eficiência	Inglês, Francês, Espanhol, Alemão
MT	x	X	X	Não encontrado	x

FONTE: O autor (2015)

⁴⁴ Informações obtidas em: < <http://www.cilbsb.com.br> >. Acesso em: 11 ago. 2013. Verificado em: 06 Jul. 2015.

Os primeiros centros da região Centro-Oeste tiveram sua origem no Distrito Federal, o CIL/DF, em 1975, e o CILT/DF, em 1988. Em seguida, o Centro de Línguas de Goiás, em 1995. Nos anos de 2011 e 2013, o CEL/MS e o NEL/MS respectivamente, no estado do Mato Grosso do Sul.

Quanto ao vínculo, três estão ligados à Secretaria de Educação: CEL/MS, CILT/DF e CIL/DF, e dois, às Instituições de Ensino Superior: CEL/GO e NEL/MS. No que tange aos objetivos, os vinculados à Secretária de Educação, oferecem, no geral, ensino de LE à população, destacando, porém, o Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga no Distrito Federal – CILT/DF- que oferece o ensino de LE aos alunos das escolas públicas da região, as quais não ofertam o ensino de línguas no currículo. Cabe ressaltar aqui que, este Centro possui um diferencial: a oferta de atividades suplementares aos alunos que não possuem a possibilidade de estudar línguas nas escolas, mas que podem estudar no centro as línguas inglesa, espanhola, francesa ou japonesa.

O CEL/GO oferta o ensino de línguas para a comunidade universitária, para alunos do Ensino Médio interessados em conhecer outros idiomas ou até mesmo interessados em aprimorar seu domínio em língua portuguesa. Oferece também uma oportunidade de estágio não obrigatório para os alunos da Faculdade de Letras da UFG. Exerce assim, pode-se dizer, um papel de co-formador dos futuros professores, apesar de não ser este seu objetivo principal, mas não é responsável pela formação continuada dos professores estaduais, como identificado dentre as ações do CEL/AC.

QUADRO 4 - OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO SUDESTE

(continua)

Estado	Nome	Ano	Origem	Objetivo	Línguas
SP	Centro de Língua ⁴⁵ (CEL)	1987	Vínculo: Rede estadual	Proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender gratuitamente um novo idioma, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho, além de ampliar seu acesso a outras culturas.	Espanhol, italiano, francês, alemão, japonês, inglês.
ES	Centro Estadual de Idiomas ⁴⁶ (CEI)	2009	Vínculo: Secretaria de Estado da Educação (SEDU)	Oferecer cursos de idiomas para a comunidade em geral	Inglês, Espanhol
	Centro de Línguas ⁴⁷	1997	Vínculo: Universidade Federal do Espírito Santo	Oferecer cursos de idiomas para a comunidade em geral	Inglês, Espanhol, Alemão, Italiano, Francês Português
MG	Curso de Línguas /CEFET MINAS ⁴⁸		Parceria Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	Oferecer cursos de LEs para as comunidades interna e externa ao CEFET-MG (Pago)	Inglês, Alemão Francês, Espanhol e Italiano (caso haja demanda)

⁴⁵ Há mais de 226 CEL em todo o estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas>>. Acesso em: 08 ago. 2013. Verificado em: 06 Jul. 2015.

⁴⁶ Informações obtidas em: <<http://www.es.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. / 2013. Verificado em: 06 Jul. 2015.

⁴⁷ Informações obtidas em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br>>. Acesso em: ago. 2013. Verificado em: 06 Jul. 2015.

⁴⁸ CEFET Minas. Disponível em Fundação CEFET Minas: < <http://fundacaocefetminas.org.br/index.php/noticias/17-oportunidades/202-curso-de-linguas> >. Acesso em: 06 jun. 2015.

(continuação)

MG	Curso de Idiomas - CENEX ⁴⁹	Não faz referência	Vínculo: Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais	<p>Os cursos são ministrados por alunos da graduação em Letras, selecionados dentre os melhores do curso, para participar do Programa de Formação de Professores desta Instituição e por docentes da FALE em alguns níveis. Os cursos de línguas modernas para adultos visam desenvolver as habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. São oferecidos nos níveis básico, intermediário e avançado (preparatórios para diplomas e certificados de proficiência).</p> <p>Os cursos de leitura em línguas estrangeiras modernas visam ao desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão de textos e não exigem conhecimento prévio de língua.</p> <p>Os cursos de línguas clássicas visam ao desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e tradução de textos escritos.</p>	Inglês, Português, Francês, Espanhol, Alemão, Grego, Latim, Libras e Português para estrangeiros
	Centro Acadêmico Afonso Pena (CAAP Idiomas) ⁵⁰	Não há referência	Vínculo: Universidade Federal de Minas Gerais	Oferecer cursos de idiomas às comunidades	Inglês, Francês, Alemão e Espanhol

⁴⁹ Informações obtidas em: < <http://www.cenex.letras.ufmg.br/pt-BR/curso-de-idiomas/apresentacao-idiomas>>. Acesso em: 08 ago. 2013. Verificado em: 06 Jul. 2015.

⁵⁰ CAAP Idiomas. Disponível em UERJ: < <http://www.caap.org.br/caap-idiomas/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

(conclusão)

RJ	Línguas para a Comunidade (Programa LINCOM) ⁵¹	Não há referência	Vínculo: Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Propor cursos e oficinas de Línguas: Materna e Estrangeiras	Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Português
	Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) ⁵²	Não há referência da data precisa: há mais de 15 anos	Vínculo: Diretoria Adjunta de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Oferecer o aprendizado básico de LEs para a comunidade interna e externa. Atende às necessidades de melhor profissionalização dos alunos de graduação em línguas da Faculdade de Letras que lecionam, como também, é campo fértil para a pesquisa, integrando a graduação e a pós-graduação. (taxa de inscrição paga)	Espanhol, Francês, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Português, Russo, Latim, Árabe, Grego
	Núcleo de Ensino de Línguas ⁵³ (NEL)		UERJ	Os objetivos não são expostos. PAGO	Japonês, Inglês e Alemão

FONTE: O autor (2015)

⁵¹ Ao LINCOM estão vinculados projetos específicos de ensino de línguas. São eles: Projeto de Línguas para a Comunidade (Plic), favorece o acesso da comunidade ao aprendizado de Línguas Estrangeiras em nível básico e à atualização e ao aperfeiçoamento em Língua Portuguesa. O Projeto Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade (Leti), colabora para enriquecer e manter ativa a capacidade intelectual, linguística e cultural de alunos da terceira idade (da UnATI/UERJ) por meio do aprendizado de línguas. Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola (Olee) também incentivam o aprendizado de línguas para os estudantes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), além dos Projetos Especiais Em Línguas Estrangeiras (Pele). Informações obtidas no sítio: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/licom.php>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

⁵² Disponível em: <<http://www.clacufRJ.org/sobre-o-clac>>. Acesso em: 06 jul. 2015

⁵³ NEL. Disponível em UERJ: <<http://www.cepuerj.uerj.br/idiomas.aspx?all=>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

Na região sudeste, destacam-se as seguintes informações dos centros: o Centro de Língua (CEL) de São Paulo, criado em 1987; nos anos noventa, o Centro de Línguas no estado do Espírito do Santo; em anos mais recentes, o CEI/ES, em 2009. Os outros Centros elencados no estado de Minas Gerais (CENEX, CEFET e CAAP) e no Rio de Janeiro (LINCOM e o NEL) não fazem referência ao ano de criação, o CLAC/RJ não traz em seu sítio uma data precisa, somente “há mais de quinze anos”.

Dentre os identificados, dois possuem vínculos com a Secretaria de Educação, o CEL/SP e CEI/ES. Os demais são vinculados às Instituições de Ensino Superior, tais como: Centro de Línguas/ES, CENEX/MG, CAAP/MG, Programa LINCOM, CLAC/RJ e o NEL/RJ. Além do Curso de Línguas do CEFET MINAS, vinculado ao Centro Federal de Educação Tecnológica. Em termos gerais, estes centros têm como objetivo: oferecer cursos para a comunidade acadêmica e ou comunidade em geral. Com a característica de engajamento no processo de formação do professor, destacam-se o CENEX/MG e o CLAC/RJ que tem por objetivo oferecer apoio à formação acadêmica da comunidade interna, pois os alunos exercem a função de professores nestes cursos. As línguas ali ofertadas são bem diversificadas.

QUADRO 5 - OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO SUL

(continua)

Estado	Nome	Ano	Origem	Objetivo	Línguas
PR	Centro de Línguas ⁵⁴ (CELIN)	1995	Vínculo: Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Orientar os seus esforços para atender as necessidades da comunidade externa à UFPR.	Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Latim, Grego antigo, Polonês, Ucraniano, Hebraico, Japonês, Russo, Chinês, Guarani, Árabe, dentre outras.
	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas ⁵⁵ (CELEM)	1986	Vínculo: Secretaria do Estado de Educação do Paraná	O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade.	Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Japonês, Língua Ucraniana, Língua Polonesa, Mandarim.
	Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas ⁵⁶ (CALEM)	Não faz referência	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Espaço pedagógico destinado ao ensino de línguas a alunos, servidores e seus dependentes.	Espanhol, Francês, Inglês, Alemão, No <i>Campus</i> Curitiba é ofertado, também, o curso de Português para Estrangeiros, direcionado aos alunos dos Programas de Intercâmbio com a UTFPR.

⁵⁴ Informações obtidas em: < <http://www.celin.ufpr.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2013. Verificado novamente em: 10 jun. 2015.

⁵⁵ Atualmente os objetivos expostos no sítio são: Promover a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nas quatro habilidades, falar, entender, ler e escrever; Desenvolver a compreensão de valores sociais; Adquirir conhecimentos sobre outras culturas. Disponível em: <http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>> Acesso em: 08 ago. 2013. Verificado novamente em: 10 de jun. 2015

⁵⁶ Sobre o CALEM: UTFPR, informações obtidas em: < <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cursos/calem/centro-academico-de-linguas-estrangeiras-modernas-calem> > DALEM: < <http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/calem.html> >. Acesso em: 10 jun. 2015. Verificado novamente em: 10 de jun. 2015.

(conclusão)					
SC	Centro de Línguas Estrangeiras ⁵⁷ (CELE)	Não faz referência	Vínculo: Instituto Estadual de Educação	Desenvolver as habilidades de escrita, fala, leitura e audição.	Inglês, Francês, Espanhol e Alemão
RS	Centro de Línguas Estrangeiras Piratini ⁵⁸ (CLEP)	Há 30 anos	Vínculo: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Colégio Piratini)	Oferecer cursos de idiomas para todas as idades a partir de 11 anos	Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Mandarim, Italiano
	ACELE Associação Comunitária de Ensino de Línguas Estrangeiras (ACELE) ⁵⁹	1999	Vínculo: Instituto Estadual de Educação	Proporcionar o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras, com qualidade e competência, a todo o estudante que esteja disposto e tenha interesse em desfrutar deste conhecimento e destas culturas, eliminando o caráter elitista e oneroso que costuma estar associado a este aprendizado.	Inglês, Espanhol, Francês, Alemão
	Núcleo de Estudo de Línguas Estrangeiras ⁶⁰ (NELE)	2000	PROEX da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Oferecer cursos de línguas em diferentes modalidades e horários atendendo às necessidades da comunidade em geral. PAGO.	Alemão, Espanhol, Francês Grego Clássico, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Russo

FONTE: O autor (2015)

⁵⁷ Disponível em: < http://www.iee.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=110>. Acesso em: 08 ago. 2013. Verificado novamente em: 10 de jun. 2015

⁵⁸ Disponível em: < <http://www.hagah.com.br/centro-de-linguas-estrangeiras-piratini-clep-eudoro-berlink-632>> Acesso em: 06 jul. 2015. Verificado novamente em: 10 de jun. 2015

⁵⁹ Centro de Línguas Estrangeiras, IEE. Disponível em: < http://www.iee.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=110 >. Acesso em: 06 jun. 2015. Verificado novamente em: 10 jun. 2015.

⁶⁰ Núcleo de Estudo de Línguas Estrangeiras. Disponível em UFRGS: < <http://www.ufrgs.br/nele> > Acesso em 06 jul. 2015. Verificado novamente em: 10 jun. 2015.

Os Centros de Língua Estrangeira, da região Sul, surgiram em 1986 (CELEM/PR), 1995 (CELIN/PR), 1999 (ACELE/RS) e 2000 (NELE/RS). Os demais não trazem informações sobre a data de criação em seus sítios. O CLE/RS indica, somente, que existe há mais de 30 anos. Quanto ao vínculo, o CELEM, o CLEP e o ACELE, estes estão vinculados à Secretaria de Educação do Estado. Os demais, às Instituições de Ensino Superior.

Como nas outras regiões, os centros vinculados às universidades, oferecem cursos para os alunos da comunidade interna e ou externa. O CELIN/PR exerce também uma função de co-formador com oportunidade de estágio para os graduandos do curso de Letras da UFPR. Dentre os Centros identificados, destaca-se o CELEM/PR, cujos cursos são destinados aos alunos, professores, funcionários e à comunidade em geral, conforme consta no sítio do Colégio Estadual do Paraná⁶¹, em que o CELEM foi implantado,

Esta oferta é estendida aos **professores e funcionários** que estejam no efetivo exercício de suas funções em estabelecimentos de ensino na REDE PÚBLICA ESTADUAL de Educação Básica, SEED e NRE, [...]. (grifo do próprio sítio, 2015).

Nota-se que os cursos ofertados são estendidos aos professores do sistema público de ensino, mas não estão vinculados à formação de professores como o CEL/AC. Quanto às línguas ofertadas, percebe-se uma maior diversidade de idiomas, em comparação às outras regiões do Brasil, tendo destaque o ensino da língua indígena – Guarani-, no CELIN/PR.

Situar os Centros de Ensino de Línguas no âmbito nacional, possibilita uma maior compreensão do CEL/AC no contexto acreano. Diante da exploração dos QUADROS, os Centros de Línguas, criados desde 1973 até os dias atuais, têm como propósito, em geral, difundir o acesso, valorizar e fortalecer o ensino de Língua Estrangeira, além de oferecer cursos de LEs à comunidade acadêmica, em um formato de projeto de extensão ou servir como um laboratório aos estagiários, e à população em geral. No entanto, evidencia-se que o CEL/AC assume um papel diferenciado dos outros ao centralizar diversas ações, entre elas, as ações de planejamento e formação de professores, o que será analisado utilizando-se do

⁶¹ Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=80>>. Acesso em: 07 maio. 2015.

referencial teórico-metodológico: a abordagem do ciclo de políticas apresentada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esse capítulo apresenta a abordagem do ciclo de políticas formulada por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992), referenciada e utilizada por Mainardes (2007, 2006). Um referencial teórico-analítico que se constitui também como um método de pesquisa, possibilitando uma maneira de pensar as políticas, saber como são “feitas” e recriadas, destacando seus compassos e descompassos, no sentido de saber que entre a concepção e a política em ação há processos de mediação, que se constituem como elementos recriadores da política inicialmente pensada.

A supracitada abordagem apresenta possibilidades para compreender os processos de implantação e implementação de políticas educacionais em seus três contextos: *influência*, *produção do texto* e da *prática*, que se inter-relacionam. De acordo com os autores em comento, no processo da política em ação, ou seja, da formulação da política a sua prática, esta passa por processos de recontextualização de um contexto ao outro. As políticas são, pois, deslocadas e relocadas, passando por processos de interpretações e traduções.

Sob esse escopo, com intuito de analisar da política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco - Acre à política em ação focando a ressonância da tradução desta política na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual, o estudo que ora se apresenta, toma como referência a abordagem do ciclo de políticas, que fornece subsídios para analisar essa trajetória integralmente em seus três contextos, desde a implantação até as traduções de suas ações.

Nessa direção, para um melhor entendimento acerca da abordagem que orienta este estudo, os textos de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994a), Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2012), bem como Mainardes (2007, 2006), Mainardes e Marcondes (2009) foram fundamentais para subsidiar a construção do arcabouço teórico-metodológico descrito a seguir.

2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas adota uma perspectiva pós-estruturalista crítica que destaca a natureza contraditória e polêmica da política educacional, “ênfatisa os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.” (MAINARDES, 2006, p. 95). Trata-se de uma abordagem que aponta para a importância de analisar a conjunção de poder, que está imbricada na política, entendida como uma arena de disputa por significados.

Com essa indicação teórica e a abertura de diálogo entre o macro (os indicativos que podem ser identificados na política internacional / nacional do ensino de línguas) e o micro (processos de implementação em nível local), é possível estabelecer as conexões necessárias para compreensão da política de criação do CEL, partindo do pressuposto de que as políticas são pensadas em articulação com um conjunto de outras políticas e situadas num determinado período, ou seja, são situadas, determinadas por contextos articulados entre si.

O ciclo de política se assenta numa perspectiva de pesquisa crítica, apontada por Ball, em entrevista cedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 307), como: “[...] uma necessidade inevitável de estarmos tentando entender como o poder funciona, porque você somente pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações”. Em face desta perspectiva crítica, o processo político é entendido como multifacetado e dialético. Por conseguinte, faz-se necessário articular o contexto macroestrutural com o microestrutural (MAINARDES, 2007). Uma política se caracteriza pela complexidade dos inúmeros atores envolvidos, desde sua primeira aspiração, até sua efetivação contextualizada e reinterpretada na prática.

Nesse prisma, a política educacional envolve agentes políticos, comunidade escolar, educadores, acadêmicos e outros atores sociais, que se constituem sujeitos da política, e encontra-se intimamente ligada a um contexto mais amplo, ou seja, o da política social. Sem uma visualização do contexto sócio-histórico global, a compreensão de uma política educacional pode não fazer sentido. Cada parte do ciclo de uma política tem uma articulação global e é infinitamente complexa. Além

disso, no nível micro a política não se isola dos demais contextos. Esta direção é importante para o entendimento da política em sua totalidade, em constante diálogo com os diversos setores sociais, considerando os múltiplos atores envolvidos na implantação e implementação de uma política educacional.

Ball (1994a) propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. Mainardes (2007, p. 39) explicita que a política como texto baseia-se

na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.

A compreensão da política como texto pressupõe que os textos políticos sejam vistos como representação da política, que podem ser lidos diferentemente, de acordo com as demandas e os interesses que estão em jogo no contexto da prática. Esta concepção indica que o texto só adquire sentido, quando o leitor interage com o mesmo, interfere no próprio texto, compartilha sentidos com ele, pois envolve a ação social criativa do leitor ao requerer uma resposta ainda a ser construída. Nesta direção, ao analisar o texto político é importante considerar seus atores e leitores, imersos e atuantes nos diferentes contextos. Sujeitos históricos que interferem nas representações da política, ou seja, interpretam o texto da política de diferentes formas e imprimem nele a sua marca.

Segundo Mainardes (2007, 2006), os autores do ciclo de políticas diferenciam os textos em dois estilos: *readerly* e *writerly*. O primeiro diz respeito a textos mais prescritivos que podem limitar o envolvimento do leitor. Enquanto o segundo termo, refere-se a textos mais interativos que convidam o leitor a ser coautor, a contribuir, a atribuir-lhes sentidos e contornos. Neste processo de interação, o leitor assume também um papel de coprodutor, preenche possíveis lacunas, participando ativamente na interpretação do texto.

A política como discurso “estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”. (MAINARDES, 2007, p. 39). Embasado na concepção de discurso de Foucault, Ball (1994a) explicita que o discurso não pode ser reduzido à linguagem somente. Somos seres discursivos. O

discurso é permeado de vozes. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que permitem a construção de textos. A política como discurso pode tornar-se “regimes de verdade” quando apenas algumas vozes são ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Isto a relaciona às instâncias e aos mecanismos de poder em que as políticas estão imersas.

Mainardes (2007) pontua que a política como texto e a política como discurso complementam-se. Ambos são processos complexos, uma vez que os textos não são apenas o que parecem ser e os discursos, por si, dependem de outros fatores, tais como: história, poder, interesse. Dessa forma, ainda que o texto seja *readerly*, passa pelo sistema de valores de seus leitores e não fica totalmente alheio a ressignificações. Isso significa que um texto *readerly* não será, necessariamente, posto em prática tal qual foi idealizado por seus autores, em outras palavras, até mesmo textos altamente prescritivos estão sujeitos a reinterpretações.

Mainardes (2006) explicita que o foco de análise de políticas incide sobre a formação do discurso da política

e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 96).

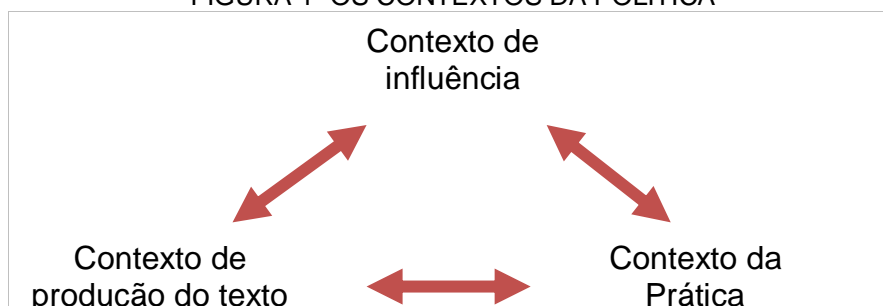
Aliás, ao considerar que os textos da política são reinterpretados, recriados e estão sujeitos às experiências acumuladas por aquele que os lê, uma leitura sem reinterpretações destes nem mesmo seria possível, já que a palavra nunca está livre de conteúdo ou de sentido ideológico. Assim, a formulação e recriação de uma política acontecem em um ciclo contínuo, que estão sempre se (re) formulando em três contextos interligados, um influenciando o outro, como explicitado a seguir.

2.1.1 Os Contextos da Política

Os autores da abordagem do ciclo de políticas consideram que a política se desenvolve em três contextos: *contexto de influência*, *contexto de produção do texto* e *contexto da prática*. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesses

que envolvem disputas e embates, em etapas não lineares, em dimensão atemporal. Como exemplificado na figura a seguir.

FIGURA 1- OS CONTEXTOS DA POLÍTICA



FONTE: Adaptado de Bowe, Ball e Gold (1992, p.20, tradução nossa)

A figura anterior exemplifica a influência que um contexto exerce no outro. Ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas, um aspecto importante a ser analisado é a interligação entre os contextos, para não fazer uma análise da política de forma linear, afinal, trata-se de um ciclo, um influencia o outro.

O primeiro contexto, o de *influência*, refere-se à etapa em que, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (BOWE; BALL; GOLD, 1992), adquirindo legitimidade e base para a política. Mainardes (2006, p. 97) esclarece que no referido contexto:

grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência.

Nesse ponto, as forças sociais em disputa aparecem sob diversas formas, em diferentes contextos e numa correlação de forças que, por vezes, se evidenciam justamente porque os interesses são irreconciliáveis. Os grupos entram em conflito, cada um buscando legitimar-se, utilizando a força que tem, seja no campo da linguagem, seja no contexto das bases dos partidos políticos, seja pelos meios de comunicação etc.

O segundo contexto, o de *produção do texto*, é aquele em que os textos da política são formulados (documentos, leis, decretos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.). Ao analisar o contexto de produção do texto, considera-se o conteúdo do texto em si, “os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos)”, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (BALL; MAINARDES, 2011, p. 157).

Para Bowe, Ball e Gold (1992), os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, uma vez que os grupos atuantes dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem entre si para controlar as representações da política, que não é feita e finalizada no momento legislativo, por isso os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

O texto é datado, tem uma envoltura permeada de significados e sua produção não se realiza ao acaso. Analisar o texto da política é compreender o modo, quando e como ele foi feito e, ainda, em qual lugar ele se situa, quais vozes são ali representadas e quais são silenciadas.

Por último, o *contexto da prática*. Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), destaca:

[...] a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Segundo os autores do ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992, p. 22, tradução nossa)⁶², “o ponto-chave é que a política não é simplesmente recebida e executada dentro desta arena, está sujeita a interpretação e, logo, a recriação”. Neste espaço, os sujeitos envolvidos atuam ativamente na interpretação e recriação da política. Esta “produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 98). Dessa forma, as políticas podem adquirir uma interpretação diferenciada pelos sujeitos que atuam na sua consolidação, na prática em si. As interpretações são

⁶² “The key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then recreated”. (BOWE, BALL, GOLD, 1992, p. 22).

também elementos de disputa, umas prevalecendo sobre outras. Os textos políticos não surgem prontos, tampouco a interpretação destes ocorre de forma objetiva para ser posta em prática nas instituições escolares.

Além destes três contextos primários – de influência, de produção do texto e o da prática, Ball, em seu livro “Education reform: a critical and post structural approach” (1994a) acrescentou mais dois contextos no ciclo de políticas: o dos resultados/efeitos e o da estratégia política, mas depois desfez essa reformulação. Ball afirma que o contexto de resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia política pertence ao de influência.

O contexto dos resultados/efeitos traz a ideia de que as políticas surtem efeitos, ao invés de simplesmente resultados. Neste, o foco centra-se nas questões de justiça, igualdade e liberdade individual, considerando os impactos e interações da política com as desigualdades existentes.

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), Ball explicita que o contexto dos resultados pode ser considerado como de primeira e segunda ordem.

Os de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

Quanto aos efeitos, Mainardes (2007, p. 31) esclarece que Ball os divide em duas categorias: gerais e específicos. “Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados”. Em relação aos efeitos específicos, estes quando tomados de modo isolado podem ser limitados. Segundo Mainardes (2007), Ball sugere que a análise de uma política deve envolver o exame:

- a) das suas várias facetas e dimensões
- b) e das suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização);
- c) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas (MAINARDES, 2007, p. 31-32).

Ainda quanto aos efeitos, Mainardes (loc. cit.) esclarece que Ball os classifica em primeira e segunda ordem.

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Já o contexto de estratégia política, refere-se a um conjunto de atividades sociais e políticas que precisa ser identificado para que os problemas sejam destacados, principalmente, as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica a razão de este contexto pertencer ao de influência.

[...] porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

Um ciclo contínuo implica analisar a política desde sua formulação até sua atuação no contexto da prática. No decorrer da implementação da política, mudanças podem ser feitas no contexto do texto e afetar o contexto da prática. Este pode incidir no contexto de influência, acarretando mudanças no contexto do texto. O contexto da prática é complexo, dinâmico e multifacetado. Nele, os sujeitos podem realizar alterações e adaptações, diferenciando-se da política inicialmente delineada na redação do contexto de produção do texto.

Cabe ressaltar que Ball não acredita que as políticas sejam implementadas. Em sua concepção, as políticas são formuladas pelos gestores, com ou sem a participação dos sujeitos, e assumem papéis diferenciados quando posta em prática devido aos variados contextos existentes.

Em síntese, a política não é linear, por isso, os contextos também não o são, posto que, se apresentam interligados. Faz-se, portanto, necessária uma análise de todos os contextos e das influências que cada um pode exercer no outro. Como não é estática, pode passar por alterações daqueles que a interpretam, quando colocada em ação, sendo, pois, recriadas.

2.2 A TEORIA DA POLÍTICA EM AÇÃO

Em entrevista cedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball esclarece seu posicionamento em relação ao papel que a política desenvolve quando posta em prática, em ação. A abordagem do ciclo de políticas não tem intenção de descrevê-las e, sim, pensar as políticas e saber como são feitas, usando conceitos como os de atuação ou encenação “(enactment)” ⁶³, constatados no excerto da entrevista transcrita a seguir:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. [...] Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305 – 306, grifo dos autores).

Transpor uma política para a prática é algo bastante complexo, consistindo em alternância de modalidades, a primeira delas é a escrita, enquanto que a prática é ação. Os que colocam em prática uma política lidam com o desafio de converter as duas modalidades: a escrita e a ação. Isto pressupõe uma atuação, ou seja, a política colocada em ação. Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009) compara este

⁶³ “Originalmente, o professor Ball empregou o termo “enactment”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuir um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas”. (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.315).

processo de atuação a uma peça teatral, em que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. Neste processo, quando alguém interpreta um texto, este certamente passa por mudanças e ressignificações.

Ball (2011) esclarece ainda que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, os quais precisam ser solucionados no contexto.

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2011, p. 45-46).

A prática é constituída de valores locais e pessoais. Engloba a solução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios. Assim, adaptações e ajustes sempre estão presentes e são necessários à política proposta.

Ball, Maguire e Braun (2012), no livro “How schools do policy: policy enactments in secondary schools”, apresentaram a *theory of policy enactment* (a teoria da política em ação).

Neste livro, com base em nossos dados, vamos explorar as maneiras pelas quais os diferentes tipos de política tornam-se interpretados e traduzidos, reconstruídos e refeitos em configurações diferentes, mas semelhantes, em que os recursos locais, materiais e humanos, e os difusos conjuntos de discursos e valores são implantados e traduzidos em um processo complexo e híbrido. (ibid, capítulo 1, p. 19, tradução nossa⁶⁴).

A teoria da política em ação pode ser considerada uma complementação mais aprofundada ao que já foi anunciado na abordagem do ciclo de políticas, especialmente, ao caracterizar o contexto da prática. Neste livro, os autores destacam a importância das condições reais, isto é, das dimensões contextuais, do contexto da prática, no qual as políticas são colocadas em ação.

Segundo os autores, “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a problemas específicos”⁶⁵

⁶⁴ “In this book, drawing on our data, we explore the ways in which different types of policy become interpreted and translated and reconstructed and remade in different but similar settings, where local resources, material and human, and diffuse sets of discourses and values are deployed in a complex and hybrid process of enactment”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, chapter 1, p. 19).

⁶⁵ “[...] policies are enacted in material conditions, with varying resources, in relation to particular problems”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, chapter 2, p.7).

(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, capítulo 2, p.7, tradução nossa). Ao analisar a política, o material, estrutural e o relacional precisam ser incorporados para compreender o sentido da política em ação no nível institucional, ou seja, as dimensões contextuais presentes e suas interconexões.

Os autores salientam que as escolas nem sempre realizam a implantação de políticas em circunstâncias de sua própria escolha. Por isso, a necessidade de entender que existe uma “materialidade” da política e que as dimensões contextuais não podem deixar de ser representadas na análise política.

Ball, Maguire e Braun (2012) sugerem as seguintes dimensões contextuais a serem analisadas:

1. Contexto situado: cenário local, histórias da escola e admissão/fluxo de alunos. Segundo eles, a localização e a história da escola podem atrair ou afastar professores e alunos de uma determinada classe social.

2. Cultura profissional: valores, compromissos e experiências dos professores e a política de gestão da escola. Os valores, a filosofia e os compromissos dos educadores com as escolas podem interferir no processo de colocar a política em prática, uma vez que pode haver dissonâncias, isto é, os valores e a filosofia de uma política podem não se ajustarem com os princípios, com a política de gestão defendida pela escola.

3. Contexto material: os aspectos “físicos” da escola (equipe de trabalho, orçamento, prédios, tecnologia, infraestrutura). Os tipos de materiais e equipamentos podem causar um impacto considerável na interpretação/tradução da política, e, logo, nas atividades de ensino.

4. Contexto externo: pressões e expectativas geradas por um contexto político mais amplo (nacional e local). Neste contexto, podem relacionar as pressões e expectativas locais com o nível e com a qualidade de apoio da autoridade local de educação (divisões educacionais da Secretaria de Educação); com as pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidos, *rankings*, exigências e responsabilidades legais; o tipo de suporte das autoridades e as relações com as outras escolas.

Em síntese, o termo *enactment*, utilizado por Ball, Maguire e Braun (2012), indica que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os envolvidos têm o controle do processo e não participam apenas como

coadjuvantes. De modo geral, os autores questionam a possibilidade de implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, sofrendo influências das dimensões contextuais.

2.3 O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO DA POLÍTICA

Em sua origem, o conceito de recontextualização do discurso foi empregado em relação à discussão da teoria de estruturação do discurso pedagógico de Bernstein (1996a, 2003). Uma teoria elaborada como um modelo para analisar as inúmeras transformações que um conhecimento especializado sofre até se converter em um conhecimento pedagogizado, ou seja, em um discurso pedagógico para compor o conhecimento escolar (currículo, interação professor-aluno, materiais de ensino etc.). Assim, no resultado deste processo, um novo texto se constitui, o qual será adaptado mais vezes no processo de elaboração de materiais didáticos que, por sua vez, será transformado na prática pedagógica.

Mainardes (2007), ao citar Bernstein (1996), esclarece que três campos devem ser considerados ao abordar as mudanças educacionais, a produção do discurso pedagógico, a constituição escolar e as relações a serem transmitidas na escola:

- a) o campo da produção do conhecimento, no qual os novos conhecimentos são construídos (a Física, por exemplo);
- b) o campo da recontextualização, no qual os discursos do campo da produção são apropriados e, em seguida, transformados em discurso e recomendações pedagógicas;
- c) o campo da reprodução no qual os textos criados no campo de recontextualização (currículos, livros didáticos etc.) são transformados em procedimentos de ensino e partilhados na sala de aula. (MAINARDES, 2007, p. 40).

Por meio da recontextualização, o discurso se move do seu lugar original de produção (deslocação⁶⁶) para outro lugar, onde é alterado e relacionado com outros discursos (relocação⁶⁷). Entre esse processo de deslocação e relocação, o discurso

⁶⁶ Cf. Mainardes (2007, p. 42).

⁶⁷ Idem nota 63.

fica sujeito a transformações ideológicas devido a interesses especializados e/ou políticos.

Destarte, as políticas são reinterpretadas e se adaptam ao contexto. Como já exposto, a política não é fixa e imutável, sofre interpretações e traduções e, estas, podem ser compreendidas como respostas a problemas da prática. O movimento de um contexto a outro é marcado pela noção de representação em que as interpretações e recriações de uma política acontecem no contexto da prática.

Nessa linha de entendimento, a interpretação e a criatividade da política ocorrem quando, na prática, os atores têm controle do processo de interpretação/tradução da política. Para Ball, Maguire e Braun (2012), os termos interpretação e tradução são formas de colocar a política em prática em diferentes arenas, entendendo a escola como um espaço que recebe a política em condições reais. Condições estas que precisam ser consideradas, em conjunto, de modo que a política possa se articular em relação às práticas da escola.

Os autores pontuam que as interpretações e as traduções são realizadas por “sujeitos políticos” através de “trabalhos políticos” que envolvem relações de poder. Esclarecem, também, que a interpretação é a leitura inicial da política. Processo em que os atores buscam compreender se a política faz sentido diante da cultura, da história da instituição, isto é, a partir das dimensões contextuais existentes na escola, e se perguntam: “O que esse texto significa para nós? O que nós temos que fazer? Nós temos que fazer tudo?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, capítulo 3, p.5-6, tradução nossa) ⁶⁸. Dessa maneira, a interpretação se relaciona com as linguagens da política e as estratégias utilizadas para que ela se efetive.

Na leitura inicial da política, os atores verificam o que está em jogo e as consequências de aderir ou não à proposta dela, quer dizer que a interpretação depende das intenções dos sujeitos-chave (diretores, coordenadores, pedagogos, professores, ou de quem representa o poder de atuação na instituição) e das relações de poder existentes, podendo ocorrer de forma democrática ou autoritária. Na interpretação, ocorre uma recontextualização da política, conforme os sujeitos que a interpretam.

⁶⁸ “[...] what does this text mean to us? What do we have to do? Do we have to anything? [...]”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, chapter 3, p. 5-6).

A tradução é o processo de colocar a linguagem dos textos políticos em ação. Um processo, literalmente, de “atuação”, em que os textos são recriados pelos atores, ou seja, estes transformam a linguagem política e a traduzem para a prática, usando de táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas, aquisição de materiais, consulta a *websites* oficiais e suporte oferecido por membros das autoridades locais.

A tradução se caracteriza como uma forma de leitura “ativa”, que pode distanciar os textos políticos originais da prática exercida. É um processo criativo e produtivo composto de pequenos mecanismos diários que, ao serem realizados, transformam realidades presentes e são transformados por ela. Ball, Maguire e Braun (2012, capítulo 3, p.39, tradução nossa) ainda complementam que a “tradução é um processo simultâneo de invenção e conformidade” ⁶⁹, que dizer, ou os professores usam a criatividade para engajar-se na política ou podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela.

Os autores explicam que este processo pode ocorrer de duas formas: pelos ajustamentos secundários e pela implementação performática. Os ajustamentos secundários referem-se às adaptações, reajustes realizados pelos atores da escola para que a política possa se moldar à cultura da escola porque, ao contrário, esta pode modificar sua cultura ao fazer adaptações. Por outro lado, na implementação performática não ocorrem mudanças na organização e na prática pedagógica da escola, esta se submete à determinação da política.

A política, quando posta em ação, passa por processos de recontextualização, interpretação e tradução. O processo de traduzir políticas é uma alternância entre modalidades e implica fazer algo. Nele, os atores responsáveis pela atuação/encenação da política, ao reordenarem e refundamentarem os textos políticos, considerando as dimensões contextuais da prática, exercem vários “papéis”, podendo fazer ajustes secundários ou se submeterem às determinações da política.

Com a compreensão de que vários fatores interferem no processo de transformar o texto escrito em ação, bem como da necessidade de analisar da

⁶⁹ “Translation is simultaneously a process of invention and compliance.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, chapter 3, p.39).

política de criação do CEL em Rio Branco à política em ação, focando a ressonância da tradução desta política na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual, para alcançar o objetivo proposto neste estudo, adotam-se os seguintes encaminhamentos metodológicos explicitados a seguir.

2.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este tópico apresenta os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, explicitando ao leitor o motivo pelo qual se optou por utilizar a abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico e metodológico, descrevendo as etapas trilhadas e a maneira como os dados foram coletados e analisados.

O ciclo de política, além de teórico-analítico, é um método de pesquisa que fornece subsídios para analisar da política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, Acre, à política em ação, focando a ressonância da tradução desta política na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual. Entende-se que, para analisar a trajetória da política do CEL e suas ações, faz-se necessária uma análise desta política em sua totalidade, ou seja, desde que a mesma começou a desenhar-se, até o momento em que, colocada em prática, foi assumindo feição própria.

A abordagem do ciclo de política fornece possibilidades para a compreensão da política de criação do CEL, através do tempo e do espaço em seus três contextos: *de influência*, *de produção do texto* e *da prática*. Contextos que estão em constante movimento, por isso a ideia de um ciclo contínuo, o “Ciclo de Políticas”, sujeito às transformações de um contexto ao outro, ou no interior deles mesmos, devido à influência que um exerce no outro.

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto da prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de

políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 306-307).

Cientes desta circularidade, no escopo da análise dos contextos da política, ainda que Ball (1994a) tenha ampliado os contextos num dado momento, considera-se os três primeiros contextos primários: o *de influência*, o *de produção do texto* e o *da prática*, com a compreensão que o contexto de estratégias políticas integra o *contexto de influência*, bem como o contexto de resultados/efeitos o *contexto da prática*.

A abordagem metodológica definida para esta tese está diretamente relacionada com a formulação dos objetivos específicos. Assim, o primeiro deles tem uma vinculação com o *contexto de influência*. O segundo, com o *contexto de produção do texto*. E o último, com o *contexto da prática*.

A elaboração deste estudo inicia-se pela descrição do cenário em que a pesquisa se desenrola, caracterizando-se seus atores. As cenas e os bastidores das tramas vão aos poucos sendo reconhecidas e reveladas nas fases das encenações, dando pistas de suas reconfigurações.

2.4.1 Cenário

A pesquisa teve como cenário o Centro de Estudo de Línguas, criado em 2011, cujo Decreto de n.º 3.140 foi publicado em 16 de janeiro, de 2012, no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, localizado na região Norte do país, caracterizada por grande diversidade linguística, heterogeneidade social, cultural e histórica. O Estado é estratégico, especialmente por constituir-se de uma tríplice fronteira Brasil/Peru/Bolívia, o que oportuniza uma melhor projeção no contexto econômico, político, social e cultural, autenticando o discurso que saber Línguas Estrangeiras é primordial.

Compreender as especificidades deste contexto faz-se necessário porque o CEL, instalado em agosto de 2011, em seu início ofertava o ensino de Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol), em horários alternativos, como atividades complementares ao currículo das escolas estaduais, através de seus Núcleos de Estudo de Línguas (NELs).

Em bases gerais, seu público-alvo centrava-se nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da zona urbana de Rio Branco, com a possibilidade de atender aos alunos do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou às pessoas da comunidade, caso houvesse disponibilidade de vagas, conforme exposto em sua proposta de criação. Público-alvo que veio sendo alterado nas interpretações e traduções da política de sua criação.

2.4.2 Atores

Os atores são profissionais da área de Educação que participaram da gênese do CEL em 1996, no âmbito municipal e da concepção atual, na esfera estadual, em 2011, cuja identidade é preservada conforme compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷⁰. Eles são mencionados no decorrer desse estudo tal como descrito no QUADRO a seguir.

⁷⁰ Cf. Apêndice 1.

QUADRO 6 – DIRETORES / INTÉRPRETES E CARACTERIZAÇÃO DE SEUS PERSONAGENS

Função/ Cargo e Formação Acadêmica	Entrevistado
Gestor de alto nível na gênese do CEL no âmbito Municipal em 1996. Secretário de Educação de Rio Branco/AC (1993-1999) / Secretário de Educação do Acre (1999-2002), Vice-governador do Acre (2003-2006), Governador do Acre (2007-2011). Graduação em História (Ufac, 1985), Pós-graduado em História Econômica da Amazônia (Ufac), Mestre em Educação (UFRJ, 2006).	A
Gestor de alto nível na SEE/AC envolvido na implantação da concepção atual da proposta de criação do CEL no âmbito estadual. Professor Adjunto da Ufac (1990-atual) / Diretor de Inovação da SEE/AC (2011-2014) / Secretário de Educação do Acre (2015). Graduação em Letras/ Português e Inglês (Ufac, 1990), Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Católica de São Paulo (1997).	B
Coordenador Geral no CEL. Professor de LI da Educação Básica (envolvido na gênese do CEL no âmbito municipal em 1996) / Técnico pedagógico da área de LI na SEE/AC (envolvido na concepção e implementação da proposta de criação do CEL no âmbito estadual em 2011). Graduação em Letras/ Português e Inglês (Ufac)	C
Coordenador Pedagógico no CEL. Professor de LI da Educação Básica (envolvido na gênese do CEL no âmbito municipal em 1996) / Técnico Pedagógico da área de LI na SEE/AC (envolvido na concepção e implementação da proposta de criação do CEL no âmbito estadual em 2011) Graduação em Letras/ Português e Inglês (Ufac)	D
Professor de LI no CEL/ Professor-formador no CEL Professor de LI da Educação Básica da SSE/AC / Professor de LI de Educação Básica da rede particular Graduação em Letras / Português e Inglês (Ufac)	E

FONTE: A AUTORA (2015)

2.4.3 Cenas e Bastidores

As cenas, interligadas, uma influenciando a outra, foram se configurando a partir de seus bastidores, de forma circular. De modo que, os contextos de influência, de produção do texto e o da prática se articulam, se complementam e se integram imbricadas em um ciclo contínuo. Desta circularidade, os indícios foram se constituindo a partir da inserção da pesquisadora no cenário investigado, pautados

em documentos e entrevistas, tendo como pano de fundo e ao mesmo tempo organizadora das cenas, a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), utilizada e referenciada por Mainardes (2007, 2006).

Em relação aos bastidores, a inserção da pesquisadora no cenário orienta a composição de cada uma das cenas, assim como toda a coreografia, a partir de um conhecimento privilegiado de onde buscar fontes documentais e atores. Várias são as fontes que possibilitaram a organização dos cenários: *slides* de um evento⁷¹ na Universidade Federal do Acre (Ufac) onde a equipe do CEL estava presente expondo suas ações; presença nos *workshops* ofertados pelo CEL, oportunizando o contato com materiais utilizados nas oficinas, bem como os comentários informais dos sujeitos que participaram da implantação e implementação do CEL; participação da pesquisadora nas formações ofertadas aos professores de Língua Estrangeira da rede pública estadual de ensino como professora em formação, possibilitando a coleta de dados sobre esta ação formativa e o contato com os professores em formação e o professor-formador; participação como formadora em duas (02) formações direcionadas aos professores de LE (Inglês e Espanhol) da rede pública estadual.

Essa inserção oportunizou a coleta de documentos variados, além do contato com os atores da política em ação (coordenador geral, coordenadores pedagógicos e professores) e, conseqüentemente, a aquisição dos textos que representam a materialidade linguística da política. Todo um escopo documental (formal e informal) que compõe o universo deste estudo.

Para Mainardes,

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o **contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas**, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. (MAINARDES, 2006, p. 51, grifo nosso).

⁷¹ I Semana Acadêmica de Língua Inglesa realizada no Anfiteatro Garibaldi Brasil da Universidade Federal do Acre no ano de 2013, em que a equipe gestora do CEL contextualizou o processo de implantação e implementação da política de criação do CEL em 2011, bem como as ações e projetos até então já realizados até a presente data do evento.

O contexto de produção do texto representa a materialidade linguística da política idealizada no contexto de influência. Documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024/1961, Lei nº 5.692/1971, Lei n.º 9.394/1996) são utilizados como pano de fundo das cenas apresentadas ainda no contexto de influência, assim como, textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

Sob a orientação de Mainardes (2006), entende-se que os textos legais oficiais e textos políticos podem tomar várias formas: documentos, leis, decretos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, *slides* etc. Buscou-se também, documentos que influenciaram a formulação da política de criação do CEL de Rio Branco, em um contexto local, tais como: Lei n.º 11.161/2005; Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006; Resolução CEE/AC 07/2006 e Orientações Curriculares de Língua Estrangeira do estado do Acre, 2010.

Nesse estudo, cientes de que o texto da política, ao se deslocar do seu campo oficial para o contexto da prática, sofre modificações pelos atores que o interpretam e, conseqüentemente, ocorre uma recriação da proposta original, todos os textos recriados do texto original compõem o contexto de produção do texto.

Nesta linha de entendimento, os textos escritos assim como os textos orais coletados no CEL de Rio Branco são tratados como documentos nesse estudo.

Dentre os *Documentos* que representam a política analisada, destacam-se:

- 1) Cartilha do “Projeto Piloto do CEL” em 1996;
- 2) Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs), ano 2011a;
- 3) Decreto nº 3.140/2012 de Criação do Centro;
- 4) Projeto Político Pedagógico que contempla o Centro de Estudo de Línguas e o Núcleo de Ensino de Línguas (PPP/CEL/NEL), ano 2012c;
- 5) Regimento Escolar, ano 2014a;
- 6) *Slides* de apresentação em evento, 2013a;
- 7) Relatórios Anuais (2011b, 2012d, 2013b e 2014b);
- 8) Textos extraídos do sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação e Esporte;
- 9) Textos construídos acerca da formação continuada ofertada aos professores (anos 2012 e 2014).

O acesso à Cartilha do “Projeto Piloto do CEL” em 1996, no âmbito municipal, à Proposta de criação do Centro de Estudo de Línguas em 2011, no âmbito estadual, agregados a documentos como, o Decreto n.º 3.140/2012 e o Projeto Político Pedagógico do CEL, complementado pelos demais documentos cedidos pelos atores, alicerçam o pano de fundo da pesquisa.

Ao sair do campo oficial, a política de criação e a trajetória do CEL interpretada e traduzida por seus atores, aqui é investigada em busca de indícios do modo como os atores adaptam o texto a sua prática. Este processo denominado *enactment* (atuação ou encenação) é explicado por Ball em uma entrevista a Mainardes e Marcondes (2009):

O processo de traduzir política é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Todos os documentos foram então cotejados com os diálogos da pesquisadora com os atores envolvidos no processo de formulação e trajetória da política de criação do CEL, tanto no nível municipal quanto no estadual (entrevistados A, B, C e D), e com o entrevistado E (envolvido apenas no nível estadual).

Do documento definido como básico desta política - Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs), ano 2011, da inserção da pesquisadora no CEL no período de 2011 a 2015, lacunas de informações foram identificadas, sobretudo, em relação a: a) criação do CEL no âmbito municipal, em 1996 e b) razões pelas quais o CEL passou a assumir ações formativas para os professores de LE da rede pública estadual de ensino, neles incluídos os professores de Língua Inglesa, atores nessa pesquisa.

Para suprir as lacunas identificadas, optou-se pela realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, como um instrumento complementar à análise documental. A opção por este instrumento justifica-se pela oportunidade de obter

informações que esclarecessem indícios de que o CEL tinha assumido a formação continuada do professor de LE e que preenchessem as lacunas observadas no decorrer da análise dos textos que representam a política.

Lüdke e André (1986, p.34) explicam que “a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Com este entendimento, a estrutura da entrevista contempla questões relacionadas ao percurso profissional do entrevistado e seu envolvimento no processo de implantação e implementação da política analisada, ou seja, considerando os três contextos da política: *contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática*.

A entrevista teve como público-alvo os atores envolvidos na formulação da política e aqueles que a tem colocado em prática, com vistas a reconhecer indícios dos processos de recontextualização, interpretação e tradução da política de criação do CEL, desde sua concepção inicial, no âmbito municipal, em 1996, até sua concepção na esfera estadual, em 2011, bem como as razões pelas quais tem assumido, progressivamente, ações voltadas para a formação continuada do professor de LI da rede estadual de ensino.

Dos bastidores ao reconhecimento de indícios nas cenas, os discursos foram buscados no movimento de:

a) elaboração do roteiro semiestruturado⁷², tendo como guia as questões norteadoras sugeridas por Mainardes (2007, p. 231-235) para a análise de políticas educacionais;

b) diálogo com cinco (5) atores, conforme QUADRO (6) deste capítulo, no período de junho a agosto de 2015;

c) transcrição das falas pela pesquisadora, preservando-se as marcas da oralidade dos atores.

Como já explicitado anteriormente, todas as cenas se inter-relacionam, assim também acontece com as entrevistas. O diálogo com um entrevistado direciona a outras entrevistas. De início, começou-se com o entrevistado C e D, o que possibilitou informações que guiassem ao entrevistado A. Deste, partiu-se para o

⁷² Cf. Apêndices 2 a 6.

entrevistado B que, por motivo de agenda, passou a ser o último entrevistado. Neste ínterim, realizou-se o diálogo com o entrevistado D.

A seguir são apresentados os processos de análise no reconhecimento dos indícios.

2.4.4 Do Reconhecimento dos Indícios aos Indícios Reconhecidos

Os indícios são analisados sob a ótica do ciclo de políticas, considerando os três contextos da política: o *de influência*, o *de produção do texto* e o *da prática*. Os textos dos documentos foram cotejados com as entrevistas dos atores responsáveis pela criação do CEL, em Rio Branco, desde a formulação da sua política à ação.

No Contexto de influência, considerado o local onde os discursos políticos são pensados, idealizados, para a análise dos documentos escritos e orais, tomou-se, como ponto de partida, algumas questões norteadoras, que podem ajudar a explorar e a entender como esta política foi feita. Questões estas elaboradas por Mainardes (2007, p.231) e infragrafadas a seguir:

1. Quais as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
2. Há influências globais / internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
3. Existem influências globais/ internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?
4. Qual a origem das influências globais e internacionais?
5. Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
6. Quais são os interesses e grupos de interesses mais poderosos?
7. Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?

Com um olhar nas estratégias políticas que estão por trás da política pensada, recorreu, também, às perguntas de Mainardes (2007, p. 235):

1. Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?

2. As estratégias políticas delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados?

3. As estratégias delineadas são fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?

Em busca de reconhecer no CEL indícios da emergência de ações formativas para professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, foram analisados seis (06) textos que representam a materialidade linguística da política. São eles:

- 1) Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELS), 2011a;
- 2) Decreto nº 3.140 de Criação do Centro, 2012a;
- 3) Projeto Político Pedagógico que contempla o Centro de Estudo de Línguas e o Núcleo de Ensino de Línguas (PPP/CEL/NEL), 2012c;
- 4) Regimento Escolar, 2014a;
- 5) *Slides* de apresentação em evento, 2013a;
- 6) Relatórios Anuais (2011b, 2012d, 2013b e 2014b).

Recorreu-se, novamente, às questões sugeridas por Mainardes (2007, p.232) para a análise destes textos que representam a política. São elas:

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?
2. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
3. Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído (s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
4. Quais são os discursos predominantes e ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
5. Como é a linguagem do texto? Os textos são acessíveis e compreensíveis? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly* ou a combinação de ambos os estilos)?
6. Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?

Em busca das traduções destas ações, foram analisados os textos construídos no contexto da prática que descrevem as ações desenvolvidas pelo CEL, identificando-se as evidências nos: a) relatórios anuais do CEL (2011b, 2012d,

2013b e 2014b) entregues à Diretoria de Inovação da Secretaria de Estado de Educação e Esporte; b) *slides* apresentados em evento na Universidade Federal do Acre, em 2013; e c) textos construídos acerca da formação continuada ofertada aos professores.

As questões sugeridas por Mainardes (2007, p. 233-234) são tomadas como um guia para analisar as ações formativas desenvolvidas no CEL. São elas:

- 1) Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2) Como os atores interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a sua concretização? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
- 3) Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4) Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
- 5) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7) O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Com a compreensão de que o contexto da prática integra-se ao contexto dos resultados/efeitos, recorreu-se, novamente, às questões norteadoras para análise de políticas sugeridas por Mainardes (2007, p. 234-235).

- 1) Qual o impacto da política para os receptores da política em geral?
- 2) Há consequências inesperadas? Quais?
- 3) Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
- 4) Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?
- 5) O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?

Quanto à análise das entrevistas, por meio do processo de imersão de dados, lendo e relendo várias vezes as transcrições, os indícios das ações formativas pelo CEL são reconhecidos, o que complementa a análise dos documentos da política

em seus três contextos: influência, produção do texto e da prática, capturando, também, os processos de recontextualização, interpretação e tradução ocorridos na política.

Para além das questões sugeridas por Mainardes (2007), a análise como um todo foi norteadas pela seguinte questão: Quais os indícios de que a política de criação do CEL foi traduzida com ressonâncias na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual?

A análise e os resultados de cada contexto, por cunho meramente didático, constam em capítulos diferenciados, porém com o entendimento que os contextos encontram-se interligados, um influenciando o outro. A análise do *Contexto de Influência*, *Contexto de produção do texto* e *Contexto da prática* correspondem, respectivamente, ao capítulo 3, capítulo 4 e capítulo 5, a seguir.

CAPÍTULO 3

O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Esse capítulo visa analisar da política de constituição do Centro de Estudo de Línguas (CEL), em Rio Branco, à política em ação, bem como as influências que, em sua trajetória, desencadearam ações voltadas para a formação do professor de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual. Para a compreensão desta política local, parte-se de um contexto mais amplo - um entendimento da constituição da política de criação dos Centros de Línguas em nível nacional -, considerando-se os fatores internacionais que possam ou não ter influenciado seu delineamento, cotejando com as falas dos atores que participaram do processo de implantação da política de criação do CEL e com os documentos que expressam esta política.

3.1 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO INTERNACIONAL NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Os primeiros Centros de Línguas foram criados na década de 1970, como já abordado no capítulo um deste estudo. Uma época conturbada no cenário brasileiro, a da ditadura militar, período em que o modelo capitalista foi altamente valorizado, acarretando mudanças em todos os setores, político, econômico, social, educacional (FICO, 2008). Apesar de conflitos e resistências, a presença e valorização do modelo americano levaram a inferir que, devido ao interesse político socioeconômico instaurado, a valorização deste modelo influenciou a propagação do idioma inglês no Brasil.

O caráter intervencionista dos EUA com programas específicos (Aliança para o progresso; *peace corps*, programa que enviou jovens americanos para prestar serviços no exterior atingindo, principalmente, o nordeste brasileiro) pode ser uma das explicações para o surgimento dos primeiros Centros de Línguas, em 1973, na Paraíba (CEL/PB) e no Ceará (CLI/CE), bem como a propagação do idioma e o

avanço da economia levaram à criação do Centro Interescolar de Línguas de Brasília (CIL/DF), em 1975, já então capital do Brasil.

Nas décadas seguintes, outros Centros de Línguas, com oferta prioritária de Língua Inglesa, foram criados, tais como: CELEM/PR (1986), CEL/SP (1987), CILT/DF (1988), CLEP/RS (198?), CELIN/PR (1995), Centro de Línguas/GO (1995), Centro de Línguas/ES (1995), CLEC/CE (1998), NLC/PE (1999), NELE/RS (2000), CLAC/RJ (200?) e outros com datas não especificadas, conforme levantamento exposto no capítulo um (01) desse estudo.

Outro fator que contribuiu com a proliferação de Centros de Línguas, a partir dos anos 2005, entre eles o CEL/AC, em 2011, foi a promulgação da Lei 11.161/05, que implantou o ensino obrigatório da Língua Espanhola no currículo das escolas do Ensino Médio, processo previsto para conclusão em 2010. Por meio desta Lei, fica incumbida aos Sistemas de Ensino a criação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, devidamente credenciados, cuja programação inclui o ensino de Língua Espanhola.

Os estudos de Gasparelo (2009) e Souza (2009) destacam a influência de um contexto político e socioeconômico como “pano de fundo” para a implantação dos Centros de Línguas em São Paulo. Gasparelo (2009) menciona na criação dos Centros de Língua do referido Estado, a influência do Mercosul e do Decreto n.º 27.270/1987. Este com a finalidade de proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola (SÃO PAULO, 1987).

Souza (2009), ao tratar das políticas de difusão e formação de professores de Espanhol no estado de São Paulo, pontua que a criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino de língua espanhola, **“no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana**, no final da década de 80 (Decreto n.º 27.270/1987 - destaques nossos)”. (SOUZA, 2009, p. 105, destaque do autor).

Nessa direção, a emergência de novos Centros de Línguas no Brasil, em diferentes cenários políticos e socioeconômicos, no campo das políticas públicas educacionais e linguísticas, pode-se dizer que teve o mesmo propósito: acesso, valorização e fortalecimento do ensino da Língua Estrangeira (LE). Além disso, a proliferação dos Centros ampliou-se com o advento da tecnologia digital e com a

imposição de um modelo global, em que toda a informação e comunicação são prioritariamente realizadas em Língua Inglesa (LI). Conforme Gimenez (2001), a globalização favorece a expansão da LI. Trata-se de fenômenos interdependentes, um favorece o outro. Em tempos de trocas comunicativas e de negócios efetivados em escala mundial, saber este idioma tornou-se imprescindível. Isso porque é o idioma utilizado nas empresas transnacionais, nas pesquisas científicas, nos computadores e na internet; está presente nas diferentes mídias, veículos de comunicação e integração de cultura, principalmente, entre os jovens.

Em razão da demanda pela língua inglesa, grupos de interesses - um imenso poder político, econômico, militar, tecnológico e cultural - compõem o cenário em que as políticas públicas de acesso, valorização e fortalecimento da LE são formuladas. Nesta perspectiva, volta-se o olhar para o surgimento do CEL no Estado do Acre com foco nas influências nacionais para o delineamento desta política.

3.2 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NACIONAL NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO - ACRE

Os Centros de Línguas no Brasil vêm sendo criados em um contexto histórico, político e social de reivindicação da expansão, valorização e do fortalecimento do ensino de línguas. Embora o foco da pesquisa esteja centrado no CEL de Rio Branco/AC, criado em 2011, faz-se necessário um breve histórico das políticas de ensino de línguas para entender a concepção da criação deste Centro.

As políticas linguístico-educacionais (SACHS, 2011), no Brasil, estão permeadas por um discurso de que não se aprende LE na escola (PAIVA, 2003b). Discurso, este, que se perpetua até os dias atuais. Conforme Cox e Assis-Peterson (2007, p.10), “o discurso de ineficiência do ensino de inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores [...]”. Os autores também destacam “o burburinho generalizado em torno de a escola de idiomas ser um contexto de ‘ter’ e de a escola pública ser um contexto de não ‘ter’ as condições adequadas para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira”. (op. cit, p. 10 -11). Estas ideias correntes por vezes são naturalizadas e absorvidas pelas políticas

públicas que acabam por reforçar o descrédito do ensino de línguas no Sistema Educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024/61, deixava a cargo dos estados brasileiros a oferta da LE, ou seja, a depender das condições - recursos físicos e humanos - das escolas. Na reforma do antigo 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71, a oferta do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), novamente aparece a título de acréscimo, a depender das condições da instituição de ensino para ministrá-la. Dessa forma, outra vez, recaía sobre os governos estaduais a responsabilidade ou não de ofertar LE nas escolas.

Com a publicação da LDB n.º 9.394/96, o ensino da LEM torna-se obrigatório nas escolas. O Art. 26, parágrafo 5º dispõe que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Nesta parte diversificada, conforme o § 5º, deve ser incluído, 'obrigatoriamente', a partir da quinta série, o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.** (BRASIL, 1996, p.11, grifo nosso).

Infere-se que a legislação federal valida o ensino de línguas, mas com ressalvas – a critério da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), publicados em 1998, sugerem o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades (escrever, ouvir e falar), reforçando, novamente, dentre outras justificativas para esta escolha, a não condição das escolas para ofertarem o ensino de LEM.

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. [...] **Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado** em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso).

Como já mencionado, outro fator que contribuiu com a propagação dos Centros de Línguas foi a promulgação da Lei 11.161/2005 que, com a obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio, os sistemas públicos de ensino deveriam implantar Centros de Línguas Estrangeiras, devidamente credenciados, para ofertar também o ensino de Espanhol. Assim, os Centros de Línguas passaram a ter um respaldo legal até então inexistente.

No Estado do Acre, o CEL, criado em 2011, na cidade de Rio Branco, com o propósito de fortalecer o ensino de LE, especificamente Inglês e Espanhol, ofertando atividades complementares ao currículo da rede pública de ensino, surge em um cenário brasileiro, em que o discurso predominante é o de que não se aprende uma LE na escola. Em que a leitura, como um meio de garantir o acesso dos alunos a uma das práticas de linguagem no processo de aprendizagem de uma LE, é a habilidade a ser ensinada como recomendam os documentos oficiais⁷³,

“cientes das condições oferecidas pela maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes lotadas, pouco domínio das habilidades orais, por parte da maioria dos professores, recursos didáticos reduzidos etc.)” (ACRE, 2010, p.21).

Além da vontade política em consolidar um Centro que pudesse ofertar o ensino de idiomas, gratuitamente, o que se evidencia nos discursos dos atores que participaram do processo de implantação e implementação do CEL/AC, acerca das influências que contribuíram com a criação do Centro no estado, o Entrevistado C as atribui a vários fatores:

[...] a percepção de um grupo de professores que já tinham trabalhado na sala de aula no estado e que viam uma dificuldade do aprendizado desse idioma numa sala de aula; o próprio currículo pautado mais no desenvolvimento das habilidades escritas e leitoras; o Centro de Línguas faz outra abordagem, uma abordagem mais comunicativa, então acredito que foram vários fatores que geraram essa necessidade da criação deste centro. É claro que isso também, de certa forma, é pautado no desenvolvimento do estado, propriamente dito, a necessidade do estado de ter alunos, um jovem mais qualificado para o mercado de trabalho, também acredito que seja um dos fatores que tenham influenciado essa necessidade. (Entrevistado C, 2015).

⁷³ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, 1998; Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006; Orientações Curriculares de Língua Estrangeira do estado do Acre, 2010.

O currículo de LE, voltado para o ensino da habilidade de leitura, como sugerido pelos documentos oficiais nacionais, influenciou no delineamento da política de criação do CEL, bem como o mercado de trabalho, que demandou do Acre e, conseqüentemente, da capital, Rio Branco, profissionais qualificados.

Influências internacionais, nacionais e, até mesmo, locais, algumas delas posteriormente foram expressas na introdução do Projeto Político Pedagógico do CEL. Entre elas, elencamos as mais enfatizadas:

[...] projetos especiais articulados entre formação geral e profissional que oferece subsídios para a **inserção do aluno no mercado de trabalho e no desenvolvimento do nosso estado**.

[...] mesmo que no contexto nacional, essa modalidade de ensino ainda não apresente resultados promissores, **o Estado do Acre, por acreditar no crescimento econômico** com inclusão social se propõe a desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento educacional [...]

A implantação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) e dos Núcleos de Estudos de Línguas (NELs) nas escolas vem compor essas **melhorias fundamentadas no argumento de que o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho** [...]

[...] os alunos tenham **acesso àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho e que, conseqüentemente, promoverão melhor projeção do Estado no cenário econômico, político, social e cultural**.

[...] O mundo tem passado por grandes transformações, num momento em que o processo de **globalização impõe mudanças nas relações de trabalho, exigindo mais qualidade a um custo mínimo**. [...] Para acompanhar esta mudança, **faz-se necessário formar um novo trabalhador**, cuja ação ultrapassa a memorização de uma série de rotinas na linha de produção e da repetição mecânica durante o expediente, mas aquele intelectualmente capaz e flexível o bastante para tomar decisões criativas no momento certo.

[...] A **concepção de educação escolar que norteará nosso trabalho considera as exigências do mundo, do trabalho e as demandas educacionais da contemporaneidade**. (ACRE, 2012c, p. 3-6, grifo nosso).

Os excertos acima delineiam um cenário em que saber uma LE, no caso inglês ou espanhol, é primordial. Há uma conjuntura que envolve o Acre, um Estado situado em um local estratégico de tríplice fronteira: Brasil/Peru/ Bolívia, fator que promove uma melhor projeção do Estado no cenário econômico, político, social e cultural. Tais perspectivas contribuem para evidenciar a necessidade de políticas voltadas para o ensino de LE, o que pode oportunizar resultados promissores para o estado do Acre.

Esse contexto exerce influência em algumas demandas governamentais com vistas ao crescimento econômico. Por suposto, o Governo do Estado investe na implantação e implementação do CEL, ofertando aos alunos o fortalecimento no

ensino de LE, visualizando um retorno financeiro que, conseqüentemente, vai obter ao inserir estes alunos no mercado de trabalho. Interessante ressaltar que o público-alvo do CEL se constitui de alunos que estão na Educação Básica. De início, com foco nos alunos do Ensino Médio, objetivando capacitar melhor o trabalhador, atendendo, assim, os ditames da globalização.

Nessa perspectiva, a implantação do CEL e sua extensão por meio dos Núcleos de Estudo de Línguas (NELs) nas escolas públicas de Rio Branco, Acre, vêm compor melhorias fundamentadas no argumento de que o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho.

Todos esses fatores até aqui delineados em integração com as influências locais contribuíram para a criação do CEL. Influências, estas, que se lança no olhar a seguir.

3.3 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO LOCAL NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS: DA CONCEPÇÃO INICIAL À CONCEPÇÃO ATUAL

A Proposta de criação do CEL, embora enfatize 2011 como sendo o seu ano marco, obtiveram-se informações⁷⁴ que o Centro de Línguas em Rio Branco foi gestado por volta dos anos de 1996, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da época. Em busca de maiores informações a respeito das influências que levaram à criação do Centro de Línguas em 1996, estabeleceu-se um diálogo com o entrevistado A.

Segundo ele, a ideia de implantar e implementar o Centro no município de Rio Branco teve como influência experiências exitosas vivenciadas em sua formação intelectual e profissional.

Muita gente que hoje tem um papel de liderança no estado do Acre teve muitas oportunidades de uma formação mais ampla do que era possível na escola [...] tinha um movimento cultural muito forte com teatro amador, cineclube [...] então a gente vivia nesses ambientes aprendendo. (Entrevistado A, 2015).

⁷⁴ Informação obtida em um evento realizado na Ufac – Semana de Letras/Inglês no ano de 2013, em que a Coordenadora Geral do CEL fez uma breve explanação sobre a historicidade e ações do Centro até o ano de 2013. Fala gravada e transcrita pela pesquisadora.

Em seu relato, depreende-se uma concepção de que o ser humano aprende muito mais em espaços educacionais fora escola do que meramente dentro dela. Observa-se também uma valorização a ambientes diferenciados de aprendizagem, tais como, oficinas de teatro, música, contato com a cultura, com a arte em si. Ambientes, estes, que fizeram parte de sua formação nos anos de 1980, e consequentemente, pode-se dizer de seu discurso político.

A gente sempre teve um interesse de valorização do seu ambiente, do seu local, da sua aldeia, por isso a florestania. A ideia da florestania tem muito a ver com isso, mas tem a ver também com o que tem de mais avançado que a humanidade pôde produzir do ponto de vista científico e cultural [...] é importante que todos os ambientes da cidade sejam também ambientes educadores. (Entrevistado A, 2015).

O entrevistado, ao dizer “a gente”, refere-se à liderança política da Frente Popular no estado do Acre, pois cita Jorge Viana⁷⁵, Marina Silva⁷⁶, dentre outros. Este discurso ambiental, já existente no sentido de preservar o espaço local, o meio ambiente, a floresta materializou-se de uma forma mais evidente quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o governo do Estado do Acre⁷⁷, em 1999.

O então “Governo da Floresta” tinha como proposta política de preservação ambiental, de respeito à natureza e promessa de ofertar aos habitantes da floresta acreana os mesmos direitos reservados àqueles que moravam nas cidades, surgindo assim, o discurso da “florestania”, um neologismo que se formou da junção das palavras “floresta” e “cidadania” (PINHEIRO, 2010).

Diante desse cenário de ambientes diferenciados, que acolhe e educa, na gestão do Secretário Municipal de Educação, Arnóbio Marques⁷⁸ (1993-1997), na sede da Secretaria Municipal de Educação (SEME), em Rio Branco, foi construída uma sala de leitura com intuito de oferecer às crianças carentes no entorno da

⁷⁵ Jorge Ney Viana Macedo Neves, Prefeito de Rio Branco (1993-1997), Governador do Acre (1999-2007), Senador pelo Acre (2011-até a atualidade).

⁷⁶ Ex-Ministra do meio Ambiente do Brasil (2003-2008) e ex-Senadora pelo Acre (1995-2011), dois mandatos consecutivos.

⁷⁷ O discurso ambiental, de valorizar o local, deve-se ao fato de o estado do Acre localizar-se no extremo oeste da Amazônia brasileira, originalmente parte da nação boliviana. Um estado marcado desde os primórdios de sua ocupação, palco de lutas sangrentas pela posse da terra (PINHEIRO, 2010).

⁷⁸ Arnóbio Marques de Almeida Júnior, Secretário de Educação de Rio Branco (1993-1996), Secretário da Educação do Acre (1999-2002), Vice-governador do Acre (2003-2006), Governador do Acre (2007-2011).

SEME um espaço para que pudessem ter acesso à contação de histórias, brincadeiras e assim por diante.

O entrevistado A relata que este espaço foi tão bem aceito que sentiram a necessidade de expandi-lo para outras crianças, em escolas de outros bairros. No entanto, como o recurso financeiro era precário, centralizaram esta experiência em um único lugar onde os estudantes das escolas públicas pudessem ter acesso. Dessa experiência, surgiu o Centro de Multimeios.

O entrevistado remete à Escola Parque de Anísio Teixeira⁷⁹ como referência para a ideia de uma escola no contraturno que possibilitasse aos estudantes o acesso à arte, à cultura, ao ofício, uma formação profissional. Tais intencionalidades exerceram influências na criação do Centro de Multimeios, que foi implantando em 1993, compôs o Plano Decenal de Educação do Município de Rio Branco (1993-2003), na gestão do então Prefeito Jorge Viana e do Secretário Municipal de Educação, Arnóbio Marques, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino oferecida nas escolas municipais:

a SEME aliou ao seu programa de capacitação de educadores a preocupação de garantir às escolas, além de orientação teórico-metodológica, o acesso a recursos e equipamentos didático-pedagógicos variados, que servissem de suporte à implementação de sua proposta curricular. Tendo em vista as dificuldades em dotar as 34 escolas existentes na rede municipal naquela época com o material e equipamento necessário ao desenvolvimento do trabalho de professores e alunos, o Centro de Multimeios surge com o propósito de socializar recursos disponíveis através de empréstimos, demonstrações práticas, treinamentos e oficinas permanentes e esporádicas, de acordo com solicitações das escolas. (ACRE, 2012f, p. 10).

Segundo o entrevistado, o Centro de Multimeios, com o passar do tempo, foi se potencializando, adquiriu uma estrutura física organizada em Laboratório de Informática, Biblioteca Municipal, Biblioteca Infantil, Videoteca com Sala Ambiente, Brinquedoteca e Núcleo de Atividades Pedagógicas / Artísticas. A esta estrutura foi agregado o Centro de Línguas, em 1996.

⁷⁹Anísio Teixeira (1900- 1971), teórico da educação, foi o pioneiro na implantação de escolas públicas no século 20 de todos os níveis e considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira. Criou-se a ESCOLA PARQUE, em que as escolas, além do currículo básico, propõem o acesso a aprendizagens sobre o trabalho e a cultura ampla da humanidade, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. Informações disponíveis em < <http://www.escolaparque.g12.br/escola/instituicao/escolaparque.php>>. Acesso em: 15 Out. 2015.

O entrevistado A narra ainda que, contagiado pelo trabalho desenvolvido no Centro de Multimeios em agregar acesso a bens culturais e tecnológicos, que a escola tradicional não tinha condições de oferecer, juntamente com interesse pessoal aliado à vontade política e apoio do Prefeito Jorge Viana, decidiram pela implantação do Centro de Línguas.

Em conjunto com estes fatores, observa-se na fala do entrevistado, o discurso já identificado em outros momentos neste estudo: que não se aprende LE na escola regular. Concepção que influenciou também na criação do Centro de Línguas.

Eu pensei em agregar o ensino de línguas porque todo mundo sabe que dificilmente se aprende uma língua estrangeira na escola. O professor tem uma carga horária muito curta, tem um encontro semanal de 45 minutos, era assim na minha época, não tinha os equipamentos necessários [...] e se você não domina uma língua estrangeira, inglês, espanhol que são as línguas mais faladas, você fica limitado às oportunidades de aprendizagem. (Entrevistado A, grifo nosso).

Com vistas a essa implantação, porém com recursos financeiros escassos, o entrevistado relata que conseguiram a doação de um ônibus semiusado para transportar os alunos, compraram material didático e capacitaram os professores para aquela nova perspectiva de ensino: no espaço fora sala de aula. Os professores do Centro pertenciam à rede pública municipal de ensino. A disciplina era oferecida no contraturno e valia como disciplina curricular, ou seja, os alunos estudavam a LE no Centro de Línguas, não mais na escola regular.

Quanto às influências nacionais em torno da iniciativa de criar o Centro de Línguas, o entrevistado esclareceu que foi uma iniciativa da prefeitura local, não recordava se tinha conhecimento de outros centros no âmbito nacional. Segundo ele, tudo tinha iniciado com a salinha de leitura que se expandiu até a criação do Centro de Multimeios e este possibilitou a criação do Centro de Línguas.

No que tange à caracterização desse centro, ele o define como uma iniciativa e uma ideia que teve sua origem no espaço prefeitura, não havendo a solicitação de recursos adicionais ou suplementação orçamentária. Naquele momento, por se tratar de recursos da própria prefeitura, não houve a formalização, em texto, de um projeto de fundação e funcionamento do centro, com alocação de recursos financeiros ao cumprimento dos objetivos. O maior entrave consistiu na burocracia para a aquisição de equipamentos necessários e para a capacitação de professores.

Em relação ao texto dessa ideia, ou seja, o texto que representasse essa ação, o entrevistado A mencionou a existência de uma cartilha, produzida na época, sobre as ações desenvolvidas no Centro de Multimeios. Neste material pedagógico constava a implementação do centro. Esta cartilha vem corroborar e acrescentar informações novas ao já exposto neste estudo.

Essa é a ideia do centro de línguas, que nasceu da vontade de oferecer aos alunos da rede municipal uma alternativa de aprender outras línguas, com apoio de toda a infra-estrutura e organização utilizada nos melhores cursos particulares, extrapolando a mera obrigação curricular. Ou seja: um curso completo, que possibilite ao aluno o passaporte para viagens cada vez mais independentes e promissoras. (ACRE, 1996, p.23).

Já no que se refere à organização, o Centro de Línguas atendia alunos das 7ª e 8ª séries, 8º e 9º ano, respectivamente, distribuídos em 102 turmas, com funcionamento no contraturno. Para facilitar o acesso, o ônibus do Centro de Multimeios transportava os alunos dos bairros mais afastados até o local das aulas de LE. Além disso, “as quatro maiores escolas da rede contam com uma sala equipada com todos os recursos disponíveis no Centro de Línguas, funcionando nos mesmos moldes e com os mesmos objetivos”. (loc. cit.).

Cabe salientar que a ideia embrionária do Centro de Línguas ocorreu em um cenário em que a LE não era valorizada na escola. Como o ensino da LE naquela época não era obrigatório, o que os documentos oficiais prescreviam era o ensino da referida disciplina, a título de acréscimo, a depender das condições da escola. Esta não obrigatoriedade dava margens para o deslocamento da disciplina da grade curricular para outros espaços de ensino, ou até mesmo a não oferta da mesma.

Diante desta conjuntura, o entrevistado A descreve como a criação do Centro de Línguas foi recebida pelos alunos, professores, comunidade escolar em geral.

Olha, era uma animação muito grande. Os professores amaram. Os professores tinham muita dificuldade. É, porque assim como a escola não ensina línguas, o próprio curso de Letras na época tinha muita limitação. Então eles tinham dificuldade em dar aula. Eles não tinham um material de apoio, não tinham vídeo, não tinham nada disso. Então, os professores de Inglês adoraram, os de Espanhol também. Eles gostaram muito e os alunos amaram. Era um lugar bacana, era bonito, era chique. As pessoas se sentiam muito valorizadas. Na época, eram poucas as salas que tinham ar-condicionado [...] Então, era um lugar climatizado com as cadeiras bonitas, confortáveis, com TV, videocassete. Naquela época tudo isso era moderno. Enfim, as pessoas gostavam. Poucos alunos por sala. E aquele barato de o ônibus buscar em casa, levava no Centro de Línguas, levava de volta. E

tudo era uma forma de aprender com a alegria [...] era bem complicado a logística para funcionar. Mas deu certo. (Entrevistado A, 2015).

A experiência pioneira do Centro de Línguas teve, aproximadamente, um ano de duração e contou com alguns professores do município, entre eles a atual Coordenadora Geral do CEL. Uma ideia que não teve continuidade por causa da conjuntura política da época, sobretudo, pela mudança de administração que gerou a interrupção do Centro. Isto porque a gestão seguinte não deu prosseguimento à proposta. No entanto, apesar da experiência rápida, esse Centro deixou internamente entre alguns membros da equipe, professores de LI envolvidos no projeto, a vontade de dar continuidade às ações ali desenvolvidas, o que levou à criação efetiva do CEL em 2011, dessa vez em âmbito estadual.

O que se nota no discurso do entrevistado A é uma vontade política em implantar ideias inovadoras que pudessem proporcionar melhorias no ensino de LE, e conseqüentemente, um desenvolvimento para o estado do Acre. Anos se passaram e com a eleição do PT ao executivo Estadual em 1999, o mesmo grupo político voltou ao poder, desta feita, no âmbito do Estado, e com ele a oportunidade de implantar um Centro de Línguas no Acre para o Estado, uma experiência concretizada pela Prefeitura do Município de Rio Branco, na gestão de Jorge Viana (1993-1997).

O entrevistado D, que vivenciou na prática a gênese do Centro de Línguas em 1996, informa que, por volta dos anos 2003 e 2004, a pedido da equipe gestora do Governo de Jorge Viana (1999-2007), desenhou a primeira proposta de Criação do Centro de Línguas, visando sua implantação no âmbito estadual, como uma forma de melhorar o ensino de LE nas escolas públicas estaduais.

Segundo o entrevistado, já havia, na época, um projeto de criação de salas de LE formulado pela Coordenadora do CEL, que vivenciou também a experiência do CEL, em 1996, que objetivava criar na escola, um espaço diferenciado. E que fosse fora do ambiente sala de aula normal, com recursos didáticos, equipamentos que pudessem oportunizar ao aluno um ensino de LE de qualidade. No entanto, por falta de recursos financeiros, o projeto foi engavetado, bem como a primeira proposta de criação do Centro de Línguas nele desenhado.

Com a transição de governo, em 2007, Arnóbio Marques assumiu o cargo de governador (2007-2011) e, assim, tiveram reinício as discussões e os estudos para implantar o Centro de Línguas no Estado. No discurso do entrevistado A, nota-se que estas discussões para a criação do CEL contaram com o incentivo, do então Senador pelo estado do Acre, Tião Viana⁸⁰, considerado “um entusiasta da LE” (Entrevistado A, 2015). O entrevistado não adentrou em detalhes, mas informou que o governador encontrava-se hesitante em implantar ou não o Centro de Línguas. Desse discurso, percebe-se que a hesitação deve-se ao fato de se tratar de um contexto bem mais amplo, o estadual, visto que criar o Centro de Línguas no âmbito municipal, com poucos recursos financeiros foi oneroso, conforme o entrevistado. Tratava-se, pois, de uma experiência que deu certo nas escolas do município de Rio Branco, mas que seria ressignificada e ampliada para o Estado.

Em busca de um maior entendimento do contexto de discussão para a implantação do CEL, dialogou-se com o entrevistado C. Este relata que quando na função de Técnico pedagógico da área de LI na SEE/AC, juntamente com um pequeno grupo de pessoas interessadas, entre elas um dos Coordenadores Pedagógicos do CEL, em implantar no estado a ideia embrionária do Centro de Línguas já efetivada pela prefeitura, formularam a proposta de criação do CEL. Ressalta, porém, que a referida proposta ficou, durante muito tempo, impossibilitada de ser implantada.

O discurso do entrevistado evidencia que as equipes gestoras, até o ano de 2011, quando de fato o CEL foi posto em prática, não incorporaram em seus planos de governo a proposta original de criação do CEL no estado, talvez, por falta de verba e vontade política. O entrevistado informa ainda que, na gestão do Governador Arnóbio Marques (2007-2011), por volta de 2010, algumas ações começaram a ser feitas, com o apoio da Secretaria de Estado e Educação. Entre elas, a aquisição de material didático (livros importados, dicionários, gramáticas), parceria com uma escola de idiomas⁸¹ com a finalidade de selecionar os professores da rede e oferecer um curso de formação para que pudessem trabalhar

⁸⁰ Sebastião Afonso Viana Macedo Neves, Senador pelo Acre (1999-2010), Presidente do Senado Federal do Brasil (2007), Governador do Acre (2011- até a atualidade).

⁸¹ No relatório anual (2011) entregue à SEE, constam as ações realizadas em 2010, antes da implantação de fato. Neste relatório, consta a informação que a escola responsável por esta formação, trata-se da escola de idiomas Wizard, de Rio Branco.

com os livros adquiridos e com a metodologia de ensino adotada: a abordagem comunicativa⁸². Não obstante os esforços, o CEL não foi implantado, de fato, em 2010. Talvez, um dos fatores que contribuiu para a não implantação, tenha sido a suposta hesitação do governador, conforme o relato do entrevistado A.

Entrementes as dificuldades, em 2011, com a transição da equipe gestora, Tião Viana assume o cargo de governador, ocasião em que nomeia um novo Diretor, um professor da área de Letras/Português e Inglês da Ufac, para a Diretoria de Inovação na Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC). Isso possibilitou que este professor tivesse contato com projetos considerados inovadores, entre eles, a então proposta de criação do Centro de Estudo de Línguas em Rio Branco.

Segundo o entrevistado C, aliando-se vontade política e identificação com a proposta de criação do CEL, especialmente devido à área de formação do Diretor de inovação, este decidiu pela imediata implantação do CEL⁸³. Neste contexto, a Diretoria de Inovação, em conjunto com a Coordenação do CEL, na época composta por membros da equipe da Coordenação de Ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) da SEE/AC, aliada à força política e gerencial da Diretoria de Inovação, implantou, de início os NELs em 1º de março de 2011 e em 09 de agosto do mesmo ano, o CEL foi, oficialmente, inaugurado.

Apesar de ser considerada pela atual equipe gestora uma ideia inovadora, afinal, até àquela presente data não havia um Centro de Línguas no estado, não se pode deixar de mencionar que a implantação do CEL, em 2011, embasada em Bernstein (1996, 2003), trata-se de uma recontextualização da experiência embrionária efetivada na Prefeitura Municipal de Rio Branco, em 1996. Experiência, esta, como já destacado, motivou alguns professores que vivenciaram na prática a efetividade do Centro de Línguas no âmbito municipal, a formular o texto que representa essa política – o texto da proposta de criação do CEL no estado.

⁸² Nessa abordagem, segundo Brown (2001), a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, centrada nos aspectos semânticos e não mais no código linguístico. Para Munby (1978), “O falante deve saber o **que** dizer, com **quem**, **quando** e **onde**.” (p. 16, grifo nosso). Assim, a comunicação se torna efetiva quando o falante sabe produzir e usar os enunciados de uma língua de forma apropriada.

⁸³ A implantação do projeto foi imediata. Somente em 2012 saiu no Diário Oficial o Decreto 3.140/2012 de criação do CEL.

Evidencia-se no discurso do entrevistado C, um dos responsáveis pela representatividade do texto da política atual de criação do CEL, um desejo de implantar um Centro de Línguas no estado. Segundo ele, gostaria de implantá-lo na esfera estadual, “porque eu via ali mesmo a oportunidade dos nossos alunos estarem aprendendo” (Entrevistado C, 2015). Isto comprova que a concepção atual do CEL trata-se de uma recontextualização da concepção inicial efetivada em 1996.

O objetivo do CEL no âmbito estadual - oferecer, no contraturno, a oferta de um ensino de LE complementar ao currículo da escola, apesar de contextos locais diferenciados -, assemelha-se ao objetivo do Centro de Línguas, no âmbito municipal, em 1996. Este aspecto fundamenta a concepção que os discursos vêm sendo recontextualizados e que a política de criação do Centro de Línguas no estado do Acre pode ser considerada uma política de continuidade, diante de toda a trajetória até aqui exposta – 1996 a 2011, ainda com nuances diferentes em cada iniciativa.

Conforme Bernstein (1996, 2003), o processo de recontextualização acontece quando um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, passando a ser recriado em contato com outros discursos, tratando-se, pois, da política de criação do CEL em Rio Branco, uma política que foi implantada em um contexto local diferenciado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, deslocada e relocada em outro contexto local, com uma dimensão mais abrangente e complexa, a da Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Neste processo de recontextualização, os discursos se apropriam dos interesses, ideologias e valores dos atores da política.

Em busca de obter maiores informações sobre as influências que levaram à implantação do CEL, em 2011, dialogou-se com o entrevistado B. De início, seu discurso, evidencia a primeira experiência do Centro de Línguas na gestão do Prefeito Jorge Viana. Porém, o entrevistado se refere a esta experiência como um projeto piloto, que se diferencia da versão atual, por aquele se direcionar a um público menor, focado na cidade de Rio Branco.

Percebe-se aqui uma relocação do discurso ora submetido a transformações ideológicas, conforme define Bernstein (1996, 2003). O discurso da política foi deslocado de 1996 e relocado, em um mesmo contexto local, porém diferenciado, em uma dimensão e complexidade maior, em que algumas vozes podem ser

silenciadas e outras podem ser postas em evidência, a depender do grupo de interesse que está na condução desta política.

Sobre se houve alguma influência nacional na criação do Centro de Estudo de Línguas, em 2011, o entrevistado B diz que não houve nenhuma motivação nacional, posto que, trata-se de uma motivação local, do governo local, em implantá-lo de forma experimental no estado do Acre. Faz-se mister frisar que, neste diálogo, a Lei Federal n.º 11.161/05 não foi, sequer, mencionada.

Em contraponto à motivação local, os responsáveis pela escrita do texto que representa essa política, os entrevistados C e D informam que já tinham conhecimento de experiências exitosas em outros estados, tais como: o Centro de Línguas em São Paulo, o Centro de Línguas Interestadual em Brasília, ao qual o Entrevistado C se reporta como “um dos mais antigos”⁸⁴ e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do Paraná. Centros que serviram também como influência para a escrita do texto da proposta de criação do CEL.

O entrevistado D explica que, quando solicitado a escrever o texto da proposta de criação do CEL no âmbito estadual, havia, por parte da equipe gestora do governo, um conhecimento de outras experiências em outros estados, como o centro do estado do Paraná. Segundo o entrevistado, foi-lhe solicitado que pesquisasse, via *internet*, ações realizadas pelo CELEM para que tivesse conhecimento a respeito.

Ao contextualizar a implantação do CEL no âmbito estadual, o entrevistado B relata que a criação do centro tratou-se de um pedido do governador Tião Viana, ao assumir o governo do estado, em 2011. Expõe que foi solicitada, com certa agilidade, a criação de um espaço em que pudesse ofertar aulas de outros idiomas para os alunos da rede pública estadual, em especial, e para a comunidade. Esta agilidade, o entrevistado B atribui a duas características marcantes no governo de Tião Viana: “políticas de governo criadas com a maior agilidade possível e de qualidade” (Entrevistado B, 2015).

Nota-se no discurso do entrevistado uma política de governo com foco em resultados. O que condiz com a proposta de governo do PT no estado do Acre,

⁸⁴ O quadro 3 - OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS: REGIÃO CENTRO-OESTE – ilustrado no capítulo 1 deste estudo, corrobora a fala do entrevistado. O centro de Brasília foi criado em 1975.

conforme pode ser observado no texto da Lei Complementar n.º 171, de 31 de agosto de 2007. Por meio desta Lei, o Governador do Acre dispõe sobre a nova estrutura administrativa do Poder Executivo do Estado e estabelece como princípios gerais e fundamentais o seguinte:

Art. 1º Esta Lei Complementar dispõe sobre a nova estrutura administrativa do poder Executivo, compreendendo os órgãos e entidades que compõem a esfera de sua atuação, orientada pelos princípios constitucionais e voltada para o estabelecimento de políticas que proporcionem o desenvolvimento socioeconômico sustentável do Estado, a redução das desigualdades e a melhoria dos indicadores sociais. (ACRE, 2007, p.1).

No Art. 4º da lei em comento, fica disposto que a Administração Pública estadual tem como “instrumentos precípuos o planejamento, a coordenação, a delegação de competência, a descentralização, a cooperação, o controle, a supervisão e a **gestão por resultado**” (ACRE, 2007, p. 2, grifo nosso). O mesmo artigo, no parágrafo 9º, dispõe que

A administração voltada para a gestão de resultado abrange um conjunto de metodologias, estratégias e ações funcionais para a efetividade e eficácia das políticas públicas, com ênfase na redução das desigualdades regionais e sociais e no desenvolvimento emancipatório. (ACRE, 2007, p.3).

Em uma política de gestão focada em resultados, as ações de destaque priorizam aquelas de efeito rápido. No campo educacional, o desencadeamento de ações sem discussão com a comunidade acadêmica, com continuidades e descontinuidades, sem a maturação dos projetos.

O entrevistado B salienta que, de início, a solicitação do Governador Tião Viana pareceu desafiador, pois a implantação do Centro era imediata. A solicitação foi feita em janeiro e a previsão de por esta política em ação seria em março. No entanto, por se tratar de uma política oriunda do governo do estado do Acre e que não precisava de recursos financeiros externos, ele explica que não precisou de trâmites burocráticos formais. Dessa forma, o CEL se consolidou em 2011.

Diante do exposto, pode-se dizer que o CEL se configura como uma política de governo imediatista⁸⁵ e de continuidade⁸⁶. Oliveira (2011, p.329) define que

⁸⁵ O termo imediatista aqui utilizado refere-se à ideia de implantar o CEL imediatamente, com certa agilidade, com foco em resultados imediatos.

políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Um fator que corrobora essa concepção de política de governo imediatista, considerando que o CEL foi implantado em março de 2011, apesar de que, somente, em janeiro de 2012 foi publicado seu Decreto de criação. Na contramão destas questões, o governo caracteriza o CEL como uma política de governo de fortalecimento do ensino da LE nas escolas públicas estaduais, em que suas ações representam o desencadeamento de uma política executada por uma administração que não exige a criação de uma lei ou regulamentação que envolva o poder legislativo, sendo desencadeada pelo poder executivo sem que o mesmo consulte os atores envolvidos no processo. Uma política de governo, por ser uma ideia de uma administração, que a depender das transições de governo, pode desaparecer ou não. O que também explica a concepção inicial de que a criação do Centro de Línguas em Rio Branco, em 1996, bem como a extinção do mesmo esteja relacionada com a transição do governo.

Segundo o entrevistado B, a implantação imediata foi possível porque algumas ações já haviam sido realizadas.

Como já havia certa predisposição do sistema e isso tinha começado um pouco com o Binho antes, né, algumas coisas já haviam sido construídas, por exemplo, já havia busca de material didático, já havia uma série de outras coisas, de formalidades, que favoreciam a criação de um instituto ou um centro de línguas. (Entrevistado B, 2015).

Nesse item, o entrevistado se refere a algumas ações já realizadas na gestão do Governador Arnóbio Marques (2007-2011), conhecido como Binho Marques, ações estas já mencionadas neste estudo (aquisição de equipamentos e materiais

⁸⁶ Em síntese, continuidade refere-se à concepção do CEL, pautada em uma vontade política que se iniciou em 1996 no âmbito Municipal, com o então Secretário de Educação do Município na época, e que se estendeu em nível de estado, em 1999, com o então, governo do estado, Jorge Viana. Em seguida, em 2007, com o governo do Arnóbio Marques, mas concretizando-se, de fato, em 2011, no governo de Tião Viana, ou seja, uma ideia que teve seu percurso dentro de uma mesma liderança política, ainda que com nuances diferenciadas.

didáticos adequados; capacitação e seleção de professores). Fato é que o entrevistado explicitou que a primeira etapa para a implantação do CEL se caracterizou em conhecer o contexto de criação. Discorreu que, em contato com a proposta de criação do CEL já formulada, ou seja, em contato com o texto inicial da política, e ciente de algumas ações anteriormente desenvolvidas, analisou o que já havia sido construído para tomar novos direcionamentos.

Nesses direcionamentos, evidenciou-se, no discurso, a existência de conflitos de interesses no processo de implantação do CEL entre a equipe gestora do estado e as escolas de idiomas particulares de Rio Branco. Segundo o entrevistado B, em um primeiro momento, os proprietários das escolas de idiomas tinham entendimento de que

estávamos criando um Centro que viria tirar seus alunos e professores, quando na verdade, é diferente, [...] nós ofertamos idiomas para quem não pode pagar. E a nossa lógica é essa. Ofertamos, com prioridade, para os alunos da rede pública, [...] uma política de governo voltada para o aluno da escola pública. (Entrevistado B, 2015).

E complementa que as escolas de idiomas

achavam que nós iríamos trazer para dentro do Centro, os melhores professores deles e nós fizemos o inverso, trouxemos bons professores, fizemos intercâmbio com eles e nós temos nossos ex-alunos agora como professores deles e bons professores. (Entrevistado B, 2015).

Nota-se no discurso do entrevistado a reiteração de que o foco é oportunizar um ensino de LE de qualidade às pessoas carentes e, ao mesmo tempo, inserir no mercado de trabalho um profissional mais qualificado.

Quanto às estratégias para colocar essa política em ação, o entrevistado informou que, de início, houve a composição da equipe. Segundo ele, esta foi composta por três profissionais da área de LE que trabalhavam na SEE/AC: duas professoras da área de Língua Inglesa e uma da área de Espanhol. Todas com vasta experiência no processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como na formação de professores de LE da rede pública de ensino. Cabe ressaltar, que as duas profissionais da área de LI vivenciaram a experiência como professoras do Centro de línguas, em 1996, e foram as responsáveis pela produção do texto da proposta da política de criação do CEL, em 2011. As aludidas profissionais mantêm

uma ligação com todo o processo, desde a implementação da concepção inicial, em 1996, até a implantação e implementação da concepção atual.

Em relação aos trâmites burocráticos para a implantação do CEL, em 2011, segundo o entrevistado, o CEL é considerado uma escola livre. Desse modo, não exige os trâmites burocráticos de uma escola formal, o que tornou o processo mais ágil. Diante disso, inicia-se a segunda etapa: a criação de infraestrutura, a aquisição de material didático, de equipamentos e a contratação de pessoal. Segundo o entrevistado B, material didático já tinha.

No que se refere à infraestrutura, realizou-se a escolha de algumas escolas com disponibilidade de espaços. Com o objetivo de oferecer uma formação complementar ao currículo da escola, implantaram, primeiramente, os Núcleos de Estudo de Línguas (NELs) em sete (7) escolas, como uma extensão do Centro de Estudo de Línguas, para em seguida, efetivar a consolidação da “unidade central” do CEL com vistas a gerenciar todas as ações em um único espaço. No discurso deste entrevistado, evidencia-se a intenção e, ao mesmo tempo, embora ciente do desafio, a consolidação de uma escola pública de idiomas no estado.

Em relação aos professores, o entrevistado B explica que a seleção e capacitação já tinham sido realizadas por uma consultoria externa à SEE/AC. Nota-se que seu discurso é permeado pelo entendimento de que precisavam de profissionais com fluência no idioma a ser ofertado, de início, inglês e espanhol. Idiomas estes ofertados na rede pública de ensino. Evidencia-se aqui o delineamento do perfil de professor para trabalhar no CEL: ter fluência na língua estrangeira que este professor se propunha a lecionar. Esta fluência se justifica no objetivo fundamental do centro de línguas: possibilitar a oferta de um ensino nos moldes de uma escola de idiomas.

Estamos ofertando para os alunos da rede pública uma **oportunidade complementar ao currículo**, mas também suplementar para aqueles que já terminaram. Então, nosso intuito, **era ofertar o idioma focando nas quatro habilidades, como ele estuda numa escola de idiomas**. Isso seria oportunizar para o filho das pessoas menos abastadas, mais pobres a oportunidade [...] de frequentar uma escola de idiomas **com qualidade**. (Entrevistado B, 2015, grifo nosso).

No discurso deste entrevistado, evidencia-se, de fato, o que o CEL propõe-se a fazer. Em síntese: ofertar um ensino de LE semelhante ao ensino das escolas de

idiomas, ou seja, complementar o currículo de LE da escola regular. Esta intenção é reforçada na seguinte frase: “o nosso grande objetivo, em longo prazo, é fazer com que o idioma como é ofertado no Centro de Ensino de Línguas chegue à escola”. (Entrevistado B, 2015). Deste discurso, pode-se inferir que, do ponto de vista do entrevistado, um ensino de LE de boa qualidade não é ofertada nas escolas da rede pública. Esta oferta complementar com base no ensino ofertado nas escolas de idiomas pode até servir como um “paliativo” para sanar um problema da rede pública de ensino, porém, contribui com o discurso em torno de não aprender LE na escola que se perpetua até os dias atuais.

Outro objetivo que chama atenção na fala do entrevistado.

Nosso intuito central não é criar ou segregar alunos. **Eu não quero tirar o aluno e trazer para o centro de línguas, não. Isso também. De tal sorte, que eu possa dizer, olha o aluno que vier para o centro de línguas tá dispensado de fazer o inglês e o espanhol lá na escola, por quê? Porque ele já tem isso feito com qualidade,** né, e feito dentro dessa, dessa orientação e dessa metodologia que é equivalente a que é feita nas escolas de idiomas e que dá fluência para o aluno nas quatro habilidades – que é falar, ler, escrever, né, etc. Então a nossa ideia era essa. (Entrevistado B, 2015, grifo nosso).

Mais uma vez, evidencia-se no discurso do entrevistado, uma estratégia política de oferecer aos alunos da rede pública um bom ensino de LE, porém centrado no CEL.

Vai chegar um momento que eu não tenho mais aulas de inglês no CEL ou no NEL, eu tenho aulas de inglês da rede e isso é válido como prática curricular, como componente curricular. Só que muito mais significativo porque é muito mais eficiente e, de fato, dá vivência ao aluno que permita lidar com o idioma, e, de forma fluente. (Entrevistado B, 2015, grifo nosso).

O discurso do entrevistado mostra a necessidade de uma reflexão acerca da verdadeira finalidade do ensino da LE na escola regular. A necessidade de definição de políticas de ensino de línguas no âmbito nacional com princípios, finalidades, objetivos bem definidos, intencionando obter resultados que realmente justifiquem a sua inclusão nos currículos escolares, no ambiente escolar formal. O ensino de línguas entra em conflito quando não se configura como um conhecimento necessário para o enriquecimento da formação humana integral entre os legisladores, comunidade acadêmica e a população em geral. De modo que possam

compactuar da mesma linguagem, garantindo, assim, ao aprendiz um ensino de LE considerado de qualidade.

Diante da atual conjuntura, em pleno século XXI, com o novo cenário mundial definido, com o advento da *internet*, com o encontro de culturas, torna-se justificável uma política de ensino de línguas voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, bem como da consciência intercultural. Rajagopalan (2003, p. 70) pontua que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. No entanto, entende-se que vários fatores estão imbricados neste processo para que o estudante possa discutir assuntos relevantes a sua formação integral: inclusão das competências gramatical e comunicativa, proficiência na língua, assim como a mudança de comportamento e de atitude em relação à própria cultura e às culturas alheias.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 91) já ressaltavam que a disciplina de LE tem como objetivo, além de ensinar um idioma estrangeiro, “cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 117) sugerem que os componentes curriculares e as áreas de conhecimentos articulem a seus conteúdos, “temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual”. Temas que devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo em que a LE está inclusa.

Neste sentido, entende-se a necessidade de um ensino de línguas que não foque, somente, na fluência do aluno, e sim, em sua educação humanista, promotora de cidadania, que promova também o desenvolvimento de comportamentos, posturas, crenças, identidades e da consciência crítica de todos que participam do processo, segundo (LEFFA, 2001; PAIVA, 2005; RAJAGOPALAN, 2003, 2006 e outros).

Outro ponto importante abordado nos PCN é que aprender um idioma envolve a aprendizagem de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos. Em uma escola considerada regular - um espaço de formação - dentre os objetivos

linguísticos que permeiam a aprendizagem de uma LE, há também os objetivos educacionais e culturais, fato que difere dos objetivos em torno do ensino de idiomas em cursos de idiomas por se tratar de instituições com finalidades diferenciadas.

O fato do CEL se centrar mais na competência comunicativa dos alunos, como explicitado pelo entrevistado B, considerando os moldes de uma escola de idiomas, como pensado no delineamento desta política, não centrando na formação integral do aluno, deslocando o ensino de LE do espaço da escola formal e centrando-o no CEL, pode reforçar, ainda mais, o discurso que desvaloriza o ensino de LE na escola formal, além do aspecto de não ter o caráter universalizador da escola. Enquanto o sistema escolar se propõe a universalizar o acesso, o CEL não atinge toda a clientela por não haver vagas para todos e por não ter sido implantado em todas as escolas públicas de Rio Branco. Nem todos têm o acesso, pois este é limitado ao número de vagas.

Pelo exposto até agora, o CEL foi criado como um espaço de fortalecimento do ensino de LE, somado ao currículo das escolas públicas estaduais.

A Secretaria de Estado de Educação, atendendo às exigências legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (artigos 36, item III), Lei Federal nº 11.161/105 e Resolução C.E.E./AC nº 07/06) reorganizou a grade curricular do Ensino Médio e incluiu o ensino obrigatório de 02 (duas) Línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol). **Contudo, devido a alguns problemas e dificuldades do ensino de LE nas escolas públicas – como o número excessivo de alunos na sala de aula, abordagem inadequada de ensino e carência de recursos-pedagógicos – o aluno, ao concluir a educação básica, não desenvolve as habilidades comunicativas orais e escritas de forma significativa. Objetivando ofertar o ensino de Línguas Estrangeiras qualitativo, faz-se necessário a criação de espaços alternativos que favoreçam o ensino e aprendizagem de línguas e a superação desses problemas e dificuldades dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades escritas (compreensão e produção escrita) no currículo escolar e ao desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral) nas atividades complementares dos Centros de Estudo de Línguas (CELs).** (ACRE, 2011a, não paginado, grifo nosso).

Diante de todos os problemas e dificuldades que o processo ensino/aprendizagem de LI enfrenta no Brasil, nota-se que, no estado do Acre, o Centro é projetado como um paliativo para suprir estes problemas. A proposição do estado ao criar o CEL direciona-se no sentido de ofertar atividades complementares focando nas habilidades orais (compreensão e produção oral), que não são devidamente trabalhadas durante as aulas devido ao excesso de alunos na sala, à

abordagem inadequada e carência de recursos pedagógicos. Ressalte-se que, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – LE (2006) orientam que no Ensino Médio o foco deve se concentrar no ensino da leitura, em razão destes e outros problemas.

No tocante ao orçamento, a Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas⁸⁷ não especifica valores, apenas descreve alguns equipamentos e materiais didáticos necessários. De todo modo, como o referido documento menciona a *carência de recursos* e a *falta de recursos didáticos*, estes elementos implicam em investimentos financeiros, assim como a criação de um Centro, em termos de estruturas e de recursos humanos para implantá-lo.

Cabe esclarecer que o CEL atende os alunos da rede pública educacional, permitindo a extensão de conhecimentos à sociedade⁸⁸. Aspecto que possibilita que políticas empreendidas alcancem uma maior visibilidade, sendo os bônus capitaneados pelo grupo que integra o governo, tanto é verdade que a demanda de atendimento do CEL é crescente e veicula na mídia que já atendeu mais de 12 mil pessoas⁸⁹ desde que foi criado. A oferta de atividades complementares ao currículo da escola focaliza as habilidades orais (compreensão e produção oral), complementando o ensino de LE visto na escola que, por motivos já elencados, não está cumprindo seu papel.

Para fins ilustrativos, numa breve comparação entre o CEL de Rio Branco com o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) de Curitiba/PR, este oferta atividades extracurriculares aos alunos do sistema público estadual de ensino. O aluno estuda inglês na escola e vai ao CELEM para ter acesso à aprendizagem de outra língua, diferente da já estudada na grade curricular da escola, enquanto que o CEL de Rio Branco oferta atividades complementares. O CELEM oportuniza ao aluno o acesso à aprendizagem de outras línguas com a qual se identifica e que são ofertadas por este Centro, tais como: Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Japonês, Língua Ucraniana, Língua Polonesa e Mandarim. O que não ocorre no CEL de Rio Branco.

⁸⁷ Referência ao documento entregue à pesquisadora.

⁸⁸ Informação obtida em um evento realizado na Ufac – Semana de Letras/Inglês no ano de 2013, em que a atual coordenadora do CEL fez uma breve explanação sobre a historicidade e ações do centro. Fala gravada e transcrita pela pesquisadora.

⁸⁹ Informação obtida em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/noticias-em-geral?start=100>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

A oferta do CELEM tem conformidade com o que apontam os PCN-LE:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. **As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares a oferta de Língua Estrangeira dentro do currículo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas.** (BRASIL, 1998, p.19, grifo nosso).

Os PCN-LE/1998 evidenciam que a escola é o local de aprendizagem de uma língua estrangeira, como pode ser observado na citação supramencionada, e que a aprendizagem de LE em Centros de Línguas é compreendida como *atividades suplementares à oferta de línguas dentro do currículo*, o que significa uma oportunidade do aluno ter acesso a outra língua, além daquela incluída no currículo escolar. Muito embora os PCN-LE se constituam em parâmetros, podendo ser (re) significados. A presença da LE nos documentos oficiais reflete o valor atribuído a essa disciplina nos componentes curriculares da educação básica.

Quanto a esse aspecto, o entrevistado C menciona que o CEL não pode oferecer um ensino de LE de forma complementar ao currículo da escola porque a metodologia utilizada - a abordagem comunicativa - necessita de professores em serviço fluentes na língua. Segundo ele, a falta de fluência dos professores “[...] hoje é algo que dificulta muito isso. Então, nós não teríamos como fazer essa oferta [...] a gente se depara com essa dificuldade da falta do profissional com fluência na área, para estender isso de forma complementar ao currículo”. (Entrevistado C, 2015).

O entrevistado B explica que o fato de o CEL oferecer atividades complementares ao currículo escolar, “não nega o fato de também ser complementar, já que também atendemos alunos que já concluíram a Educação Básica e a comunidade em geral”. (Entrevistado B, 2015). Por outro lado, o entrevistado D atribui este ensino complementar ao currículo do ensino regular por ser centrado na leitura e escrita, conforme sugerem os PCN-LE (BRASIL, 1998). Para suprir a “dificuldade de trabalhar a oralidade, a fala, o entendimento mesmo da língua”

(Entrevistado D, 2015), o CEL oferece atividades complementares com ênfase na comunicação oral.

O discurso que varia de salas superlotadas à falta de domínio linguístico do professor é uma forte justificativa para a emergência de uma política que levou à criação do CEL de Rio Branco com a finalidade de proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais um ensino de LE diferenciado com enfoque nas habilidades orais. Nos discursos de alguns atores da política de criação do CEL, evidencia-se que este não conseguiria atender a demanda de forma suplementar devido à falta de fluência dos professores formados para trabalharem com a metodologia de ensino proposta pelo CEL, além de não ter vagas suficientes para a comunidade. Outrossim, a metodologia, não contempla as habilidades requeridas (compreensão/produção escrita e compreensão/produção oral), posto que necessita de profissionais fluentes na área. Segundo os atores da política, não há professores suficientes com este perfil no estado.

Um problema que poderia ser solucionado desde que a SEE/AC investisse mais em formação continuada para a qualificação dos professores no que tange à problemática. Em síntese, os discursos dos responsáveis pela implantação do CEL evidenciaram que um dos pré-requisitos de um professor para trabalhar no CEL é que tenha fluência na língua, o que pode explicar a emergência de ações formativas para os professores no interior da política de criação do CEL.

3.4 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO LOCAL NA DEFINIÇÃO DAS AÇÕES DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS: A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O discurso de que não se aprende LE na escola formal devido a vários fatores, entre eles, a realidade de profissionais que atuam na educação básica, devido a não apresentarem a condição mínima, que é a fluência na língua (CELANI, 2000b), faz parte do cenário da concepção tanto inicial, quanto atual do Centro de Línguas em Rio Branco.

Ciente desse fato, de início, foi estabelecida uma parceria com a escola de idiomas *Wizard*, de Rio Branco, para selecionar e qualificar os professores de LE da

rede pública de ensino a trabalharem com os livros adotados pelo CEL e com a metodologia de ensino escolhida: a abordagem comunicativa.

Como visto, a fluência na língua é característica marcante do perfil do professor para trabalhar no CEL. Em busca deste perfil, segundo o entrevistado D, o processo de contratação de professores para o CEL inclui, dentre outros critérios, uma entrevista oral⁹⁰. Esta se justifica sob o argumento de que um dos objetivos do CEL é desenvolver a oralidade nos alunos. Para isto, o professor precisa estar apto na língua que vai ensinar, principalmente, tratando-se da metodologia adotada – a abordagem comunicativa – “em que o ensino é feito na língua alvo” (Entrevistado D, 2015).

O entrevistado C ratifica que o professor para trabalhar no CEL precisa ter fluência na língua alvo e um desenvolvimento das habilidades orais, “não basta ele ter só graduação, é importante que ele tenha graduação, mas a gente considera muito o fato da fluência na língua estrangeira que ele está ministrando”. (Entrevistado C, 2015). Com a concepção de que o professor do CEL necessita de um desenvolvimento maior de sua competência linguística, o CEL passa a ofertar formação continuada para os professores de seu quadro. O entrevistado D explicita que esta formação acontece da seguinte forma: encontros pedagógicos mensais em que sempre trabalham prática e teoria, aspectos práticos da sala de aula e depois a teoria. Além disso, o CEL oferece para seus professores oficinas em parceria com a embaixada americana, a cada início de semestre.

Cabe ressaltar que a equipe gestora inicial do CEL foi composta por professores da área de LE da SEE/AC, todos com vasta experiência no processo ensino-aprendizagem de LE. Os docentes faziam parte da equipe técnica responsável pelas ações direcionadas ao ensino de LE, bem como à formação dos

⁹⁰ A contratação dos professores do CEL pode ser realizada das seguintes formas: remanejamento entre os professores da rede pública de ensino; processo seletivo simplificado para contratação temporária, bem como para professores efetivos, regido por edital e executado por instituição contratada, como: o Edital n.º 006/SGA/SEE, de 14 de novembro de 2014, realizado pela Fundação Carlos Augusto Bittencourt (FUNCAB) para o processo seletivo simplificado. No decorrer do processo seletivo, a prova oral tem duração de 30 minutos, durante os quais o candidato discorre sobre dois temas no idioma pretendido, sendo um sorteado e outro de livre escolha com duração de cinco minutos. Além disso, responde a cinco perguntas no idioma escolhido acerca de conhecimentos gerais, relacionados à metodologia comunicativa, mais a interpretação individual de um artigo-texto no idioma escolhido pelo candidato, escutado por meio da leitura de um membro da banca examinadora ou de um áudio. Em caso de não haver nenhum candidato aprovado no processo seletivo por meio de edital, o CEL pode contratar um professor, por meio de processo seletivo interno, para suprir a vaga sem abrir um novo edital, segundo o Entrevistado C.

professores de LE da rede pública estadual de ensino. Equipe que influenciou na emergência de ações formativas para os professores de LE pelo CEL de Rio Branco.

Com a concepção que o ensino de línguas é uma atividade política, que não se trata de uma ação neutra e, sim, permeada por intencionalidades, em que questões de fundo refletem os interesses dos atores no processo de formulação de políticas, no estado do Acre. O fator predominante para a criação do Centro de Línguas, em 1996, e sua recontextualização, em 2011, é atribuído à trajetória de uma mesma liderança política, ainda que reconfigurada no que diz respeito às intencionalidades, que colocaram em ação uma mesma vontade política em tempos diferentes, com a intenção permanente da criação de uma escola pública de idiomas, ainda não efetivada.

No capítulo seguinte, onde se aborda o contexto de produção do texto, analisam-se documentos que criam o Centro de Estudo de Línguas em Rio Branco e outros deles decorrentes em busca dos indícios das ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, entre eles, os de Língua Inglesa.

CAPÍTULO 4

O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

No capítulo anterior, discorreu-se sobre as influências que levaram à política de criação do Centro de Estudos de Línguas em Rio Branco. Neste capítulo, com a concepção de que os contextos da política encontram-se interligados, analisam-se, no contexto de produção do texto, a formulação da política de criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, bem como os processos de recontextualização, interpretação e recriação desta política e os indícios da emergência das ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, entre eles, os de Língua Inglesa. Destacam-se também os meios em que as discussões do contexto de influência se materializam em textos políticos, tais como, documentos oficiais, documentos institucionais, leis, decretos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2007).

Para este autor, a arena de formulação de políticas envolve contestações, conflitos, interesses e motivações. Desse modo, certas vozes e visões são privilegiadas em detrimento de outras. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), ao analisar os textos produzidos, considera-se o conteúdo do texto em si, nele “os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos)”.

Nessa direção, os documentos institucionais que representam a materialidade linguística da política são analisados. São eles: a Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs), 2011a; o Decreto n.º 3.140, 2012a, que trata da Criação do Centro; o Projeto Político Pedagógico que contempla o Centro de Estudo de Línguas e o Núcleo de Estudo de Línguas (PPP/CEL/NELs), 2012c; e o Regimento Escolar do CEL, 2014a.

Através da análise desses documentos, cotejada com as entrevistas, com os slides de apresentação em evento, 2013, e relatórios anuais internos entregues à Diretoria de Inovação (2011b, 2012d, 2013b e 2014b) busca-se: tempo e local de formulação destes documentos; os discursos e as concepções sobre a importância

do CEL no contexto atual; as inconsistências, contradições ou ambiguidades presentes ou não no texto; os processos de recontextualização, interpretação e recriação desta política nos documentos que a representam, bem como indícios de que o CEL vem assumindo ações formativas para a formação dos professores de Língua Estrangeira, entre eles, os de Língua Inglesa.

4.1 DO TEXTO DA POLÍTICA DE CRIAÇÃO AOS TEXTOS RECRIADOS NA TRAJETÓRIA DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO - ACRE

A política de criação do CEL tem sua gênese na criação do Centro de Línguas, implementado no âmbito Municipal, em 1996, assunto já mencionado no capítulo 3. Ao decorrer dos anos, os discursos foram se recontextualizando dentro de uma política de continuidade que influenciou na construção do documento intitulado - Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs), que representa a política no âmbito estadual. Não se olvidando que a proposição inicial do CEL foi gestada na esfera municipal sob a égide do mesmo grupo político que, ao assumir o Executivo Estadual, estendeu a ideia de criar um Centro de Línguas para os alunos das escolas públicas estaduais.

4.1.1 A Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas

A construção da escrita do texto do documento - Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs) - teve seu desenho preliminar a pedido da gestão do governador Jorge Viana (2003-2007), por volta dos anos de 2003 e 2004. De acordo com o entrevistado D, responsável pela escrita do texto. O documento foi “engavetado” por falta de recursos financeiros. Segundo ele, o conhecimento de outros Centros de Línguas no país já existia, referindo-se, especificamente, ao Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do estado do Paraná como base para a construção do texto do CEL no Acre.

Na gestão do governador Arnóbio Marques (2007-2011), reiniciou-se o processo de escrita do texto do documento. No decorrer da elaboração deste, um grupo composto por educadores, vinculados à Secretaria de Estado de Educação e

Esporte (SEE/AC) e conhecedores das questões do ensino de LE após discussões, formulou uma proposta para implantar o CEL em Rio Branco.

Como já abordado, neste estudo, entre o aludido grupo constavam dois profissionais da área da Língua Inglesa, professores que vivenciaram na prática a experiência embrionária do Centro de Línguas, em 1996. Esta experiência lhes oportunizou vivenciar nas escolas municipais a política em ação, isto é, posta em prática, o que lhes deu respaldo para construir o texto da proposta.

Em conformidade com Mainardes (2007), as políticas educacionais necessitam ser compreendidas como produto de várias influências e interdependências, que resultam na combinação de lógicas globais, distantes e locais, que são recontextualizadas de formas diferentes em cada realidade. Nesta perspectiva, parte-se do princípio de que a construção do texto da proposta de criação do CEL se caracteriza como uma recriação de outros textos escritos em outros locais, bem como da experiência embrionária na capital do Estado do Acre, em 1996. Uma proposta que passou por um processo de ressignificação, ajustando-se à realidade local do sistema de ensino de LE do Estado.

No documento intitulado - Proposta de criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs), ao qual se teve acesso, consta a data marco de 1º de março, de 2011, e os créditos ao Governo do Estado do Acre, à Secretaria de Estado de Educação e à Diretoria de Inovação. No entanto, ao analisar o texto da proposta, cedida pela Coordenação Geral do CEL, observa-se que na cópia obtida, embora conste um item denominado viabilidade, no qual a SEE/AC oferecerá “as condições necessárias para a construção e ou adequação de espaços, a aquisição de recursos didáticos, mobiliários e equipamentos, a seleção, capacitação e contratação dos professores” (ACRE, 2011a, não paginado), o valor estimado para a implementação da proposta foi deixado em branco. Constam ainda, neste item de viabilidade, a relação dos equipamentos, do material didático e do acervo bibliográfico de Espanhol e Inglês, necessários para fins “de pesquisa e estudo sempre que o aluno tiver necessidade” (ACRE, 2011a, não paginado), assim como, a forma de capacitação de seus professores.

A decisão de implantação do CEL foi tomada pela Diretoria de Inovação da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, órgão ao qual se encontra vinculado o centro. O referido documento caracteriza-se como uma proposta

pedagógica organizada em etapas: apresentação da proposta, seleção do público-alvo, definição da justificativa, dos objetivos, das metas, da metodologia, viabilidade da proposta, aquisição de recursos didáticos, capacitação de professores, do cronograma de execução de todas as ações para o 1º semestre de 2011, explicitadas a seguir.

QUADRO 7 – PANORAMA DA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO CEL

(continua)

PANORAMA DA PROPOSTA	
Apresentação da proposta	Atividades complementares ao currículo da escola, com enfoque na comunicação oral, com vistas a melhorar a qualidade de ensino de LEs no Ensino Médio, onde prevalece o ensino de leitura e escrita.
Público-alvo	Ensino Médio das escolas públicas. Caso haja vagas, alunos do 9º ou 8º ou comunidade escolar.
Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O não desenvolvimento das habilidades comunicativas orais e escritas de forma significativa na Educação Básica; ✓ Necessidade de criar espaços alternativos que favoreçam o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) de forma qualitativa; ✓ Superação de problemas e dificuldades (número excessivo de alunos nas salas, abordagem inadequada de ensino, carência de recursos didático-pedagógicos); ✓ Desenvolvimento das habilidades escritas (compreensão e produção escrita) no currículo escolar; ✓ Desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral) nas atividades complementares dos CELs.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a competência comunicativa do aluno em LEs (Inglês ou espanhol), com ênfase na compreensão e produção oral (conversação); ✓ Promover a apreciação de outras culturas, a fim de que o aluno aprenda a valorizar sua própria cultura e respeitar as diferenças.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atender, inicialmente, cerca de 2.000 alunos matriculados nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual da zona urbana de Rio Branco; ✓ Posteriormente, estender aos demais Municípios; ✓ Atender cerca de 3.000 alunos, na coordenação de 145 turmas de LEs em funcionamento nas escolas, através dos 7 Núcleos de Ensino de Línguas (NELs); ✓ Posteriormente, estender a outras escolas e Municípios interessados e com disponibilidade de espaço, elevando o número de NELs em todo o estado do Acre.

(conclusão)

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursos: 3 níveis (básico I e II, intermediário I, II, III, e avançado), em 3 anos; 06 módulos de 45h cada = 270h; ✓ LEs: Inglês e Espanhol a depender do aluno (estuda normalmente as 02 LEs ofertadas na escola) e escolhe 01 LE para cursar como atividade complementar no NELs em horários alternativos⁹¹ (manhã ou tarde) ao currículo da escola. ✓ Oferta: segundas e quartas-feiras (3 turmas manhãs, 3 turmas tarde, 2 turmas noite); terças e quintas-feiras (3 turmas manhã, 3 turmas tarde, 2 turmas noite); sextas-feiras (planejamento de aulas e plantão tira-dúvidas) ✓ Abordagem de ensino: Abordagem Comunicativa ✓ Quantidade de alunos: 20 alunos por turma
Viabilidade	<p>De competência da Secretaria de Estado de Educação e Esporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção e/ou adequação de espaços; • Aquisição de recursos didáticos: (equipamentos: micro computador, projetor multimídia, microsystem portátil – quantidade e valor não estimado); • Material didático: kit didático / 01 módulo por sala (01 livro/ professor; 01 CD/professor; 20 livros/aluno com CD; 01 Livro de atividades; 24000 cópias do livro de atividades (100 páginas x 240 alunos); • Aquisição de um acervo bibliográfico (Espanhol e Inglês): não especificado; • Seleção e Capacitação de professores: contratação de uma consultoria externa para promover a seleção e capacitação da equipe docente <p>Valor total para a implementação do CEL: não estipulado</p>
Cronograma de execução	<p>Detalhamento das atividades a serem realizadas de Janeiro a Julho de 2011. Previsão de início das aulas: 1º de agosto de 2011.</p>

FONTE: a autora (2015)

A justificativa da proposta de criação do CEL fundamentou-se na reorganização da grade curricular do Ensino Médio que incluiu o ensino obrigatório de duas (02) Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), com ênfase no ensino da leitura e escrita, atendendo às exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (artigo 36, item III), Lei Federal n.º 11.161/05 e Resolução Conselho Estadual de Educação do Acre n.º 07/06.

A criação do CEL, cujo enfoque centra-se nas habilidades comunicativas orais e escritas, justifica-se como uma forma de suprir as dificuldades e problemas do sistema educacional, ou seja, suprir as “lacunas” advindas do sistema educacional como um todo, uma vez que os documentos oficiais, ao mesmo tempo, que

⁹¹ No documento está escrito somente dois turnos, mas na exposição dos horários consta a oferta de 3 turnos (2 turmas noturnas).

legitimam o ensino de línguas no país, o desvaloriza, conforme já discutido no decorrer deste estudo.

Em conclusão, estes aspectos constituíram o texto da proposta de criação do CEL, que se caracteriza como uma proposta pedagógica sujeita a recontextualizações, ressignificações, recriações, em que outros discursos e textos podem ser criados.

4.1.2 Os Textos Produzidos na Trajetória do Centro de Estudo de Línguas: recontextualização, interpretação e recriação

Destaca-se aqui uma trajetória evolutiva já iniciada no momento de divulgação do texto da proposta de criação do CEL, no dia 1º de março de 2011. Em 16 de janeiro de 2012, ainda no primeiro ano de implementação do CEL, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Acre, o texto que autorizou a criação do CEL e seus Núcleos de Estudo de Línguas (NELs), por meio do Decreto n.º 3.140, nos seguintes termos:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ACRE, no uso da atribuição que lhe confere o art. 78, inciso VI, da Constituição estadual,
Decreta:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE, o Centro de Estudo de Línguas, que tem por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, com prioridade para as línguas inglesa e espanhola.

Art. 2º Serão unidades pertencentes ao Centro de Estudo de Línguas, os Núcleos de Estudo de Línguas (NELs), em funcionamento nas escolas da rede pública estadual de educação básica.

Art. 3º Competirá à SEE a implantação e instalação gradual do Centro de Estudo de Línguas e dos Núcleos de Estudo de Línguas nas unidades escolares da rede pública estadual, fornecendo, para tanto, os recursos materiais e humanos necessários.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Rio Branco-Acre, 16 de janeiro de 2012, 124º da república, 110º do Tratado de Petrópolis e 51º do Estado do Acre. (ACRE, 2012a, não paginado).

A finalidade da criação do CEL e a competência da viabilidade de sua implantação assemelham-se ao exposto no texto da proposta de criação, como especificado no QUADRO anterior. Nesta, o ensino de LE volta-se para os alunos do Ensino Médio, ampliando-se ao 9º ou 8º ano do Ensino Fundamental ou à

comunidade escolar, se houver a disponibilidade de vagas, enquanto que, no Decreto, direciona-se às escolas públicas estaduais. Isso se deve ao interesse dos atores desta política de expandir o CEL, por meio de seus Núcleos, nas escolas públicas estaduais, com a “instalação gradual”, conforme explicitado no texto do Decreto.

Outro texto que integra o contexto de elaboração da política de criação do CEL é o “Projeto Político Pedagógico CEL e NELs” (PPP/CEL/NELs). Ao analisá-lo, de início, identifica-se que se reporta ao Centro de Estudo de Línguas (CEL) e aos Núcleos de Estudo de Línguas (NELS), sendo estes uma extensão do CEL.

No texto consta a data de maio de 2012, porém o Projeto Político Pedagógico (PPP) caracteriza-se como um documento em constante transformação. Segundo o entrevistado D, as discussões acerca da construção do PPP iniciaram-se durante o processo de implementação do CEL, ressaltando que as discussões não foram concluídas, “isto que precisaria avançar e concluir na parte do Projeto Político Pedagógico” (Entrevistado D, 2015).

Segundo Libâneo (2004), o PPP é o documento que delinea os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, revelando os modos de pensar e agir dos atores que participam de sua elaboração. Documento que expressa a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, os propósitos e as expectativas da comunidade escolar, bem como da cultura escolar. O autor faz uma analogia ao ciclo de vida de uma árvore em sua definição de PPP. Segundo esse estudioso, ao brotar uma semente, a árvore cresce, fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Porém, Libâneo reforça que para mantê-la viva faz-se necessário regá-la, adubá-la e podá-la sempre.

Nesta perspectiva, o PPP não é algo construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. O texto é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Esta concepção pressupõe uma gestão democrática, uma vez que não se trata de uma decisão administrativa ou técnica, mas construída na dinâmica interna à escola.

Gadotti (2000) complementa que a gestão democrática da escola é inerente ao PPP, ou seja, uma gestão baseada na coletividade. O autor aponta dois

princípios centrais para a gestão democrática da escola: autonomia e participação. Segundo o autor, estes princípios garantem que o PPP não se torne apenas um caminho a trilhar orientado por metas e estratégias. Ao ressaltar estes dois princípios, Gadotti afirma que a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico, pois é condição para que a escola se torne espaço de efetiva participação, pautando-se no comprometimento coletivo e na autonomia.

Nesta linha de compreensão, analisou-se o PPP/CEL/NELs. Quanto ao princípio de autonomia, sabe-se que o CEL não possui credenciamento e reconhecimento de Curso cedido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), como esclarece o entrevistado C, quando questionado a respeito dos trâmites burocráticos para a implantação e implementação do CEL.

Nós temos ainda alguns trâmites burocráticos que não foram ainda, digamos assim, consolidados como nosso PPP, entendeu? **Nós temos um PPP já construído, mas não efetivamente credenciado.** Então alguns documentos ainda estão tramitando. Ao longo desse tempo, ainda não conseguiu efetivá-los, **mas é nossa intenção que o Centro de Línguas se torne efetivamente uma escola de línguas, com autonomia [...].** (Entrevistado C, 2015, grifo nosso).

Um aspecto que indica este direcionamento é a produção de textos como o PPP e o Regimento Escolar do CEL no interior desta política, documentos obrigatórios para seu credenciamento e reconhecimento junto ao CEE. Quanto ao PPP, o mesmo entrevistado esclarece que alguns itens precisam ser refeitos, conforme orientações do Conselho Estadual. Em seu discurso, evidencia-se o enfrentamento de algumas situações que inviabilizam a conclusão do PPP.

A gente de certa forma se depara com algumas situações de bombeiro, de vistorias que inviabilizam totalmente o documento, porque são exigências. Como nós estamos em um local que é locado pelo governo, dificulta né exatamente a consolidação disso, mas eu acredito que a Secretaria de Educação está passando por uma reformulação. Nessa gestão atual a perspectiva é boa para facilitar esse processo de elaboração do projeto político das escolas, e nós vamos [...] finalmente concluir esse trabalho com o nosso PPP. (Entrevistado C, 2015).

A Resolução CEE/AC n.º 240/2014, que define as normas para autorização, credenciamento, recredenciamento da Instituição e reconhecimento dos cursos de

Educação Básica do Sistema Estadual e Municipal de Ensino do Estado do Acre, em seu Título I – Das Disposições Preliminares, artigo 1º, assim determina:

Parágrafo único – Para efeito desta Resolução:

I – autorização é o ato administrativo do serviço público educacional, expedido pela Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, onde couber, que permite o funcionamento da instituição de Educação Básica em todos os níveis e modalidades;

II – credenciamento é o ato de efetivação da instituição de Educação Básica expedido, após aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, à vista de sua estrutura física, equipamentos, mobiliários, organização, regularidade e de suas finalidades regimentais, para oferecer a Educação Básica;

III – reconhecimento é o ato declaratório de **aprovação do curso, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar expedido pelo Conselho Estadual de Educação**. (ACRE, 2014, não paginado, grifo nosso).

No texto do PPP do CEL, encontra-se a seguinte justificativa para sua necessidade.

O Projeto Político Pedagógico do Centro e Núcleos de Estudo de Línguas se faz necessário com a finalidade de uma adequação aos direcionamentos pedagógicos, administrativos, funcionais e humanos à nova proposta educacional que ora permeia todos os segmentos envolvidos com a educação em nosso estado. (ACRE, 2012c, p. 4).

Este excerto ratifica a intenção dos atores da política de criação do CEL em adequar-se aos direcionamentos administrativos e pedagógicos a fim de transformá-lo em uma escola e, para tal, faz-se necessária a construção do PPP para adquirir reconhecimento junto ao CEE, efetivando-se, de fato, como uma escola.

Como já explicitado, o CEL é considerado uma escola livre, não precisando de trâmites burocráticos junto ao CEE para seu funcionamento. No entanto, para obter recursos financeiros em nível federal, faz-se necessário o credenciamento e reconhecimento do curso junto ao CEE. O CEL possui autorização legitimada pelo Decreto n.º 3.140 no âmbito da SEE/AC e este o habilita a receber recursos financeiros oriundos do Estado.

Em relação ao princípio da gestão democrática, nota-se que vozes perpassam o texto. Um fator que evidencia estas vozes e que o PPP ainda encontra-se em fase de construção é a presença das seguintes frases no decorrer do documento: “O que você acha dessa frase? Fiquei na dúvida se tinha de acrescentar

alguma coisa” (ACRE, 2012c, p. 5). Este diálogo estabelecido no interior do texto evidencia a presença de vozes que transcorrem no processo de construção do PPP.

No entanto, com a concepção que o PPP é uma ação intencional que precisa ser definida coletivamente, por meio de uma gestão democrática, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar (diretoria, coordenação pedagógica, professores, alunos e pais), é possível afirmar que as vozes que prevalecem são as dos atores que exercem a função de Coordenadores do CEL, pelo fato de ser restrita a participação de professores, tornando-as, não raro, vozes ausentes junto a outras tais como, as de alunos e pais.

Essa afirmação apoia-se no discurso do entrevistado D: “a coordenação do CEL **já** tentou formar a equipe para ir discutindo, algumas reuniões **até envolveu professores**”. (2015, grifo nosso). Ao considerar a época em que o CEL foi implantado, em 2011, e a conjuntura em que ocorreram as entrevistas para esse estudo (junho a agosto de 2015), é possível afirmar que, apesar de se identificar vozes no texto de produção do PPP, houve apenas uma “suposta” participação dos professores. O uso de algumas palavras: “já”, “até”, verbo no passado “tentou”, “envolveu”, corrobora esta afirmação. Houve tentativas, mas estas não se consolidaram de fato. Logo, não se trata de um documento construído com a participação efetiva de cada representante da comunidade escolar.

Do processo de produção do texto do PPP em comento, infere-se que a versão inicial e única consiste no texto tal qual está construído até a presente pesquisa e pode ser considerado um texto *readerly* (mais prescritivo), aplicando a noção de *readerly* e *writerly* explicitadas por Bowe, Ball e Gold (1992). O texto do PPP limitou o envolvimento da comunidade escolar, porém, o que legitima, de fato, um PPP é sua construção coletiva, tendo em vista uma gestão democrática, um diálogo permanente entre os profissionais que atuam no contexto da prática e aqueles responsáveis pela formulação do texto do PPP.

Ao mencionar versão única, refere-se ao fato de o texto do PPP não se manter em constante atualização. Em contato com dois textos do PPP, cedidos pela Coordenação Geral do CEL, um em 2013 e o outro em 2015, ambos datados de maio de 2012, nota-se ao comparar um ao outro que o texto escrito do PPP não sofreu alterações. Os dois textos se dividem em apresentação, missão do CEL e dos NELs, histórico, diagnóstico da situação presente, objetivos, visão estratégica, metas

administrativas e pedagógicas, princípios norteadores, organização administrativa do CEL, organização administrativa dos NELs, escolas onde atuam os NELs, organização curricular, avaliação, referência bibliográfica, anexo⁹² (Projetos específicos do CEL e dos NELs). O PPP em vigência no CEL não representa as traduções da política de criação do CEL posta na prática.

Em consulta ao sítio da SEE/AC⁹³, em novembro de 2014, evidenciam-se mudanças na prática que, de fato, não constam no PPP. Atualmente, os cursos são voltados, prioritariamente, para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, regularmente, matriculados na rede pública estadual, além de atenderem a comunidade em geral, quando houver vagas, com a oferta, também, do ensino de Francês e Italiano.

As principais ideias, objetivos e outros aspectos constantes no PPP/CEL/NELs foram oriundos da proposta de criação do CEL. De início, o texto apresenta uma trajetória histórica, um contexto de influência que justifica o contexto local em que a referida política foi criada. De acordo com o documento, no estado do Acre, devido à “falta de professores habilitados” (ACRE, 2012c, p. 14), por muitos anos, as escolas públicas tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio ofereciam apenas o ensino de uma LE.

No que tange à escolha de qual língua a ensinar, a decisão ficava a critério da comunidade escolar. Muitas priorizavam o ensino de Espanhol por fatores culturais, socioeconômicos e geográficos, devido ao fato de o Acre localizar-se em uma tríplice fronteira: Acre/Peru/Bolívia. Outras escolas, por fatores históricos e econômicos, escolhiam o ensino de língua inglesa por ser considerada importante em vários aspectos, inclusive no campo da economia, da empregabilidade e da integração com o mercado de trabalho. Aspectos estes já abordados no contexto de influência, que contribuíram com a política de criação do CEL.

Em conformidade com a legislação nacional – Lei Federal n.º 11. 161/2005 e Estadual - Resolução n.º 7/2006, a partir de 2010, o Ensino Médio passou a oferecer duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol, o que ocasionou uma (re) significação

⁹² Nas versões cedidas, na parte anexo 01, referente a Projetos específicos do CEL e dos NELs, não há nenhuma menção em relação a estes projetos.

⁹³ ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte/Centro de Línguas. **Apresentação do CEL**. Rio Branco: 29 de setembro, 2014. Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal2014/index.php/institucional/inovacao/centro-de-ensino-de-linguas>>. Acesso em: 11 nov. 2014. Verificado novamente em: 03 nov. 2015.

na política de ensino de LE - de “monolinguística para plurilinguística” (ACRE, 2012c, p.14). Diante deste contexto:

O Governo do Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de educação, nestes últimos anos, vem centrando esforços em criar novas estratégias de políticas educacionais para melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado [...] projetos especiais articulados entre formação geral e profissional que oferece subsídios para a inserção do aluno no mercado de trabalho e no desenvolvimento do nosso Estado. (ibid, p. 3, grifo nosso).

Na produção do texto dos documentos analisados - Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs) e Projeto Político Pedagógico (PPP) que contempla o CEL e NELs, nota-se uma contextualização histórica que abre caminho para a política de criação do CEL. Este adquire mais importância na conjuntura local, onde há uma carência de professores habilitados, o que concorre para que os alunos, ao término do Ensino Médio, não estejam aptos a se engajarem no discurso por meio da língua-alvo. Soma-se a isso, a permanência do discurso de que não se aprende uma LE permeando a política de criação do CEL. Isto leva a SEE a iniciar:

uma proposta de implantação de espaços alternativos para o ensino de línguas dentro das próprias unidades escolares, a partir das condições físicas disponíveis, e disponibilizando de todos os recursos necessários para o desenvolvimento das habilidades comunicativas (falar, ouvir), tão difíceis de serem realizados nas salas de aulas comuns. (ACRE, 2012c, p.14, grifo nosso).

Nessa perspectiva de implantação de espaços alternativos, visando uma melhoria na qualidade do ensino de LE, surgiram os NELs nas escolas públicas. De acordo com o cronograma de execução – proposta I – início do 2º semestre/2011, explicitado na Proposta de Criação do Centro de Estudos de Línguas (ACRE, 2011a), as atividades do 1º semestre iniciaram-se, em agosto de 2011, com o objetivo de promover atividades complementares ao currículo. No PPP, por se tratar de uma recriação do texto da Proposta de Criação do CEL, encontram-se as seguintes informações acerca do funcionamento destes núcleos:

O aluno estuda a LE normalmente nas escolas, cuja ênfase está na leitura e na escrita, e frequenta a sala de Línguas no contra turno ou em horários alternativos (manhã, tarde ou noite) durante a semana. **Inicialmente** a proposta contemplará 7 (sete) escolas no município de Rio Branco. Com atendimento de 146 turmas de 25 alunos distribuídos nas disciplinas de Inglês e Espanhol. (ACRE, 2012c, p. 14, grifo nosso).

Percebe-se, na citação, um detalhamento do funcionamento e quantidade dos NELs existente no início da implementação do CEL. No entanto, no decorrer do documento do PPP, não se encontram dados atualizados acerca destes núcleos. Tal questão indica que a intencionalidade inicial de formação de NELs foi redimensionada no processo de atuação da política. Isto se evidencia no item – Diagnóstico da situação presente – em que se identificou uma tradução desta política.

Em 2011, a proposta contemplava sete (07) NELs, e no texto do PPP consta o seguinte: “A princípio os NELs (Núcleos de Estudos de Línguas), inicia as suas atividades em apenas 08 escolas no município de Rio Branco, garantindo a oferta de 3.650 alunos matriculados na rede” (ACRE, 2012c, p.16). Porém, como o próprio nome sugere – Diagnóstico da situação presente – ao analisar o texto, espera-se encontrar também informações da situação atual dos NELs, o que não ocorreu. Segundo o entrevistado C, até a data do presente estudo somente três (03) NELs estão em funcionamento nas escolas públicas estaduais de Rio Branco. São elas: Colégio Estadual Barão de Rio Branco (CEBRB), Colégio Estadual Armando Nogueira (CEAN) e Escola Estadual Professora Terezinha Miguéis.

Ao retomar a recriação da política de criação do CEL, nos documentos que a representam, os objetivos centrais, constantes no documento da Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas, evidenciavam a seguinte intencionalidade:

desenvolver a competência comunicativa do aluno em Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), com ênfase na compreensão e produção oral (conversação); promover a apreciação de outras culturas, a fim de que o aluno aprenda a valorizar sua própria cultura e respeitar as diferenças (ACRE, 2011a, não paginado).

E no texto do Projeto Político Pedagógico redimensionaram para:

Oportunizar aos estudantes da Rede Pública do Estado, ensino eficiente de Línguas Estrangeiras em suas quatro competências comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever;
Formar cidadãos capacitados, conscientes e responsáveis;
Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e ampliação e conhecimentos de bases para a comunidade dos estudos em nível avançado;
Ampliar as possibilidades dos alunos de inserção no mercado de trabalho;
Desenvolver o ensino de LE por meio de atividades didático-pedagógicas e lúdicas que aprimorem as habilidades e competências de ouvir, falar, ler e escrever nos idiomas estudados;

Buscar cooperação com demais instituições de ensino a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;
 Promover intercâmbio e parcerias com representações estrangeiras sediadas ou não em Rio Branco;
 Promover o entrosamento Escola e Comunidade, visando um projeto de educação que atenda aos anseios do cidadão;
 Buscar parcerias com ONGs, empresas e instituições a fim de promover eventos que facilitem e propiciem o intercâmbio educativo-cultural;
 Conscientizar o aluno da necessidade de convivência respeitável com os portadores de necessidades educacionais especiais (ACRE, 2012c, p.16).

A proposta inicial centrava-se mais na compreensão e produção oral, entretanto na construção do texto do PPP/CEL/NELs ampliou-se para a compreensão e produção escrita, ou seja, uma forma de abranger as quatro (04) habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

Observa-se na citação supratranscrita um compromisso com a inserção do aluno no mercado de trabalho, o que justifica um foco maior, evidentemente, no texto, na competência comunicativa. E como público-alvo, a ênfase recaiu nos alunos do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. O que é ratificado também no texto deste documento conforme infragrafado:

A implantação do Centro de Estudo de Línguas (CELs) e dos Núcleos de Estudos de Línguas (NELs) nas escolas vem compor essas melhorias fundamentadas no argumento de que o Ensino Médio possui, entre outras funções, **um compromisso com a educação para o trabalho**. (ACRE, 2012c, p. 3, grifo nosso).

A partir dos dois documentos analisados (PPP/CEL/NELs e Proposta de criação do CEL), chama a atenção o uso da denominação “Centro de Estudo de Línguas (CELs)” e “Núcleos de Estudo de Línguas (NELs)”. No texto da justificativa da Proposta de Criação do Centro de Estudos de Línguas (CELs), observa-se:

Faz-se necessário **a criação de espaços alternativos** que favoreçam o ensino e aprendizagem de línguas e a superação desses problemas e dificuldades, dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades escritas (compreensão e produção escrita) no currículo escolar e ao desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral) **nas atividades complementares dos Centros de Estudo de Línguas (CELs)** (ACRE, 2011a, não paginado, grifo nosso).

O uso do plural na palavra “**Centros**” sugere a criação de um Centro de Estudo de Línguas em cada escola contemplada, ou seja, em cada espaço alternativo criado na escola. Não obstante esse registro formal, o que, de fato,

ocorreu foi a criação de um único Centro, e não de vários, como o texto sugere em alguns trechos, isto é, a criação de um Centro e sua extensão nas escolas através de seus núcleos. Quanto aos núcleos, observam-se também nos documentos ora o uso da denominação Núcleos de Ensino de Línguas, ora Núcleos de Estudo de Línguas.

O entrevistado B esclarece que uma das primeiras iniciativas para a implantação do NELs foi reunir-se com diretores das escolas da rede pública de ensino para a apresentação da proposta. Sete (07) escolas, com disponibilidade de espaço e interesse, adeririam à proposta de criação dos NELs. Constam no texto da proposta as seguintes escolas, divididas por zoneamento: Colégio Estadual Barão do Rio Branco (CEBRB) e Humberto Soares – zoneamento I; Armando Nogueira e Lourival Sombra – zoneamento II; Serafim da Silva Salgado – zoneamento III; Clícia Gadelha – zoneamento IV; Lourival Pinho – zoneamento V.

Segundo o entrevistado C, o CEL implantado em 2011, de início, funcionava na sede da SEE/AC, vinculado à Diretoria de Inovação para gerenciar os NELs implantados nas escolas em março do ano citado. No entanto, devido à necessidade de uma Coordenação Geral e Pedagógica para gerenciar todas as ações dos NELs, o Governo do Estado locou um espaço fora SEE/AC para a instalação do CEL. Instalação esta também inaugurada em 2011, desta feita, no mês de agosto. Portanto, o CEL/CELs tem espaço próprio fora da escola.

No PPP/CEL/NELs, no item intitulado “Diagnóstico da situação presente”, encontra-se a informação que se segue, abrindo caminhos para um melhor entendimento. Eis o trecho referido:

As salas de Línguas Estrangeiras denominadas de Núcleos de Estudo de Línguas (NELs) estão ligadas diretamente a criação do Centro de Estudos de Línguas (CEL) do município. Os alunos que serão atendidos nos Núcleos e Centro de Estudo de Línguas estão matriculados, prioritariamente, na modalidade de Ensino Médio nas Escolas Públicas de Rio Branco localizadas nos 5 (cinco) zoneamento que compõem o município. Havendo disponibilidade de vagas o atendimento se estenderá para alunos do 9º ano e comunidade geral (ACRE, 2012c, p. 15).

O que se infere da citação é que de fato há os NELs, localizados em cinco (05) zoneamentos, ligados diretamente ao CEL que gerencia as ações dos NELs, mas que também oferece o ensino de LE aos alunos do Ensino Médio (público-alvo)

com oferta de vagas, se disponível, aos alunos do 9º ou 8º anos e comunidade geral.

O uso dessas denominações ora “Centro de Estudo de Línguas” ora “Centros de Estudo de Línguas” identificadas no texto dos documentos pode ter ocorrido devido à decisão da imediata implantação da política de criação do CEL, conforme abordado na análise do contexto de influência, o que a caracteriza como uma política realizada de forma célere, para a qual não houve o tempo necessário para maturação. O governador do estado, Tião Viana, assumiu o cargo em janeiro de 2011 e, no dia 16 de março de 2011⁹⁴, iniciaram-se as aulas nos espaços alternativos intitulados Núcleos de Estudo de Línguas, embora no cronograma da proposta de criação conste o mês de agosto para o início das aulas.

Outro documento que representa a ressignificação da política de criação do CEL, nesta trajetória evolutiva, é o Regimento Escolar do CEL. No documento, em sua última página consta a data de 15 de abril de 2014, o que sugere o término de construção do texto, diferente dos outros já mencionados, em que a data aparece na primeira página do documento com uma referência ao mês e ano.

No texto do Relatório Anual, exercício 2012, encontra-se a informação que durante o mês de setembro várias reuniões foram realizadas com toda a equipe no intuito de discutir e sistematizar os documentos do PPP e Regimento Escolar. Consta também que estes dois documentos receberam, inicialmente, a consultoria da *First Class*⁹⁵ em conjunto com as contribuições de toda a equipe administrativa e pedagógica do CEL. Fato comprobatório de que a construção do PPP, ainda em elaboração, assim como, o Regimento Escolar, já concluído, foi produzida pela equipe técnica-pedagógica do CEL, com a ajuda de uma consultoria externa para a configuração final do texto da política. Essa particularidade indica que no PPP a participação da comunidade escolar foi limitada, como já mencionado.

O Regimento Escolar tem como característica ser um documento que prescreve regras, normas a serem seguidas por todos que convivem no espaço escola, por isso considera-se o Regimento Escolar do Centro de Estudo de Línguas

⁹⁴ Segundo Relatório anual entregue à Diretoria de Inovação da SEE/AC referente às atividades desenvolvidas no ao ano de 2011, as aulas iniciaram-se em março de 2011.

⁹⁵ First Class Consultoria em Língua Inglesa é uma empresa, com sede em Brasília que presta serviços, tais como, consultoria educacional, formação de professores, formação profissional e tradução. Disponível em <<http://www.firstclassconsultoria.com.br/Servicos.aspx?culture=pt-BR>>. Acesso em 27 Jun. 2015.

um documento *readerly* (mais prescritivo). O referido texto encontra-se dividido em títulos, capítulos e seções. Primeiramente, no Título I – Da Identificação do Estabelecimento, há informações quanto à denominação, origem e natureza do CEL, bem como fins e objetivos. Informações estas contidas nos dois outros documentos já comentados – Proposta de criação e PPP/CEL/NELs.

No Regimento Escolar, as informações são descritas de forma mais clara e objetiva. O texto aborda uma linguagem mais técnica, acessível e de fácil compreensão. De início, a finalidade do CEL se expressa da seguinte forma: “O CEL cumpre com a finalidade de propiciar ao educando o aprendizado de uma Língua Estrangeira” (ACRE, 2014a, p.7) em caráter complementar às Orientações Curriculares da rede pública do estado do Acre. Nesta citação, evidencia-se, de fato, a finalidade para a qual o CEL foi criado.

Outro aspecto a observar é o detalhamento das estruturas administrativas e pedagógicas, cada uma com seus cargos e devidas atribuições, bem como a definição dos objetivos dos CEL e NELs, os níveis de ensino que oferecem e como estes operam. Uma divisão das responsabilidades e atribuições demandadas a cada servidor, evitando assim, que o gestor centralize o poder determinando o que cada um deve fazer e como deve fazer de acordo com suas prerrogativas.

No que se refere ainda ao Título I, capítulo II, na seção II e III, o documento define claramente o objetivo geral e os específicos do CEL e dos NELs. A seção III – Dos Núcleos de Estudo de Línguas – NELs, em seu artigo 8º, esclarece que o CEL, objetivando atender o maior número possível de alunos “foi ramificado em estruturas denominadas Núcleos de Ensino de Línguas (NELs). Estes se constituem de salas de aulas dentro de escolas da rede pública de ensino” (ACRE, 2014a, p. 8).

O Art. 10, do texto em comento, estabelece que o CEL gerencie os NELs, em conjunto com as direções das escolas, onde estão localizados, bem como a estrutura curricular e pedagógica – carga horária, materiais áudio visuais e atividades de ensino que são os mesmos ofertados nos cursos do CEL, respeitando as especificidades de cada estabelecimento de ensino.

O Título II, cujo teor versa sobre a organização administrativa pedagógica e técnica do Centro, dividido em sete (07) capítulos, cada um com suas seções e artigos, especifica a constituição e a competência da coordenação geral, da coordenação administrativa, da secretaria geral do CEL, da direção das escolas

onde funcionam os NELs, da equipe técnica, do corpo docente e dos serviços gerais e apoio administrativo.

Já o Título III – Da Organização Pedagógica, em um capítulo com treze (13) seções e seus respectivos artigos, normatiza como deve estruturar o ensino, a formação e o funcionamento das turmas, bem como orienta o projeto da escola e o planejamento pedagógico. O Título em pauta, além do calendário letivo, trata da matrícula, transferência, classificação e reclassificação dos alunos. Trata também do controle de frequência, da avaliação do processo ensino-aprendizagem, da recuperação e da promoção.

O Título IV – Da Convivência Escolar, dividido em cinco (05) capítulos, cada um com suas respectivas seções e artigos, dispõe acerca dos princípios de solidariedade, dos direitos, deveres e proibições do corpo docente e discente, assim como do corpo técnico-administrativo e do pessoal de apoio, representados na figura do Coordenador Administrativo, do Secretário Escolar, do Coordenador Pedagógico e do representante dos serviços gerais e apoio administrativo. Além disso, um detalhamento sobre as sanções, recursos e concessões direcionadas a todos os servidores do CEL.

O Título VI – Do Registro Escolar, Escrituração e Arquivo, organizado em um capítulo, com quatro (04) seções e seus respectivos artigos, define a constituição do registro escolar, escrituração, arquivo e livro de registro de classe, como também, os instrumentos de registro e expedição de certificados e diplomas.

Por último, o Título VII – Das Disposições Gerais e Transitórias, composta por seis (06) artigos, aborda as disposições gerais e transitórias do documento, salientando no artigo 141 que “este regimento será encaminhado para a apreciação de aprovação do Conselho Estadual de educação do Acre” (ACRE, 2014a, p.35). Isto indica as intenções dos atores da política de criação do CEL, legalizá-lo como escola junto ao Conselho Estadual de Educação.

Em contato com o Conselho Estadual de Educação, obteve-se a informação que, até a data da elaboração deste estudo, não havia nenhum processo oriundo do CEL transitando no Conselho. Por suposto, este é um dos motivos pelo qual o CEL ainda não obteve credenciamento e reconhecimento de escola, atuando até a presente data como escola livre.

Em síntese, diante da trajetória dos documentos analisados – proposta de criação, decreto de criação, projeto político pedagógico e regimento escolar⁹⁶, os documentos que representam a política de criação do CEL ainda trilham um caminho evolutivo em busca de credenciamento e reconhecimento para atuar como uma escola pública de idiomas do estado do Acre, principalmente o PPP. Os dados comprovam que o Regimento Escolar do CEL, datado de 15 de abril de 2014, devido à inclusão das traduções que esta política sofreu no seu processo de atuação, trata-se da única versão mais atualizada dos documentos que representam a política de criação do CEL.

Por fim, nessa trajetória evolutiva dos documentos que representam a política de criação do CEL, torna-se importante destacar em seus textos indícios das ações formativas voltadas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, entre eles, os de Língua Inglesa.

4.1.3 O Professor do Centro de Estudo de Línguas e as Ações Formativas para o Professor de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual

O texto do Regimento Escolar, Título I, Capítulo II, Seção II, Artigo 6º, o CEL objetiva:

a construção do conhecimento do aluno para que tenha o domínio da leitura, compreensão escrita e **principalmente da comunicação em língua estrangeira**, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades, acesso ao mundo do trabalho e a formação para o exercício da cidadania. (ACRE, 2014a, p. 8, grifo nosso).

Respaldado no discurso predominante de que é necessário professor com fluência nas línguas ofertadas e na busca por profissional que preencham este pré-requisito, uma das primeiras ações antes de colocar a política do CEL em prática nas escolas, foi estabelecer parceria entre a SEE/AC⁹⁷ e a escola de idiomas

⁹⁶ Posicionamento diante dos documentos que a pesquisadora conseguiu ter acesso.

⁹⁷ A Secretaria de Estado de Educação e Esporte, órgão ao qual o CEL encontra-se vinculado, é a responsável em viabilizar as ações do CEL e NELs - construção e ou adequação dos espaços, aquisição dos recursos didáticos, mobília e equipamentos, assim como capacitação dos professores.

Wizard⁹⁸ para que esta selecionasse e capacitasse os professores de LE da rede pública estadual de ensino, de modo que pudessem estar aptos a trabalharem com a nova proposta de ensino do CEL.

Na análise do texto da Proposta de Criação do Centro de Estudo de Línguas (CELs), destaca-se uma consultoria externa⁹⁹ para selecionar e capacitar os professores do CEL.

Visando garantir o melhor nível de proficiência nas Línguas Estrangeiras por parte dos professores, o Centro de Estudos de Línguas (CELs) contratará uma consultoria externa para promover a capacitação da equipe docente que atuará nos CELs. Inicialmente, cada professor selecionado passará por um teste de nivelamento para que se constate o seu nível de proficiência nas 4 (quatro) habilidades comunicativas: ler, escrever, ouvir e falar. (ACRE, 2011a, não paginado, grifo nosso).

No documento consta que após este teste de nivelamento, os professores “frequentarão a primeira etapa do curso de capacitação, que **ocorrerá de forma intensiva, antes do nível das aulas [...] considerando o material utilizado.**” (loc. cit., grifo nosso).

Quanto ao critério de escolha dos professores para contratação, no documento consta a seguinte informação:

A SEE contratará a quantidade necessária de professores para compor o quadro docente dos CELs **conforme o desempenho dos mesmos no processo de capacitação.** A empresa contratada responsabiliza-se-á pela seleção e capacitação dos professores, **incluindo ainda os testes de proficiência e a certificação dos professores,** e a Secretaria de Estado de Educação, pelo material didático de cada professor-aluno. (loc. cit., grifo nosso).

Na seção intitulada Cronograma de Execução, destacam-se as seguintes etapas: a) elaboração de critérios para a seleção de professores pela equipe da SEE/AC e coordenação do CELs; b) seleção dos professores para o quadro docente pela Diretoria de Inovação - SEE/AC; c) agendamento para a realização do teste de proficiência, sob a responsabilidade da coordenação do CELs e empresa contratada, para os inscritos interessados em participar do processo de seleção e capacitação; d) após a aplicação, correção e divulgação do resultado do teste de proficiência, os

⁹⁸ Informação obtida com a Coordenação Geral e constatada no relatório anual entregue à Diretoria de Inovação referente às ações executadas pelo CEL no ano de 2011.

⁹⁹ O texto não especifica como foi realizado o processo de contratação desta consultoria externa.

professores seriam convocados para o processo de capacitação realizado na empresa contratada.

O documento traz a informação de que a SEE/AC “contratará a quantidade de professores para compor o quadro docente dos CELs conforme o desempenho dos mesmos no processo de capacitação.” (ACRE, 2011a, não paginado). Cabe ressaltar, que de início foram contratados os professores para trabalharem nos NELs e, posteriormente, os professores para o CEL.

Como visto anteriormente, houve critérios para a seleção dos professores. Apesar de no texto escrito da proposta não constar o tipo de perfil de professor necessário, mas com embasamento nas etapas citadas – através de um teste de proficiência aplicado pela empresa contratada – o importante é o nível de proficiência do professor, aspecto que já foi corroborado com as falas dos entrevistados C e D em outros momentos deste estudo.

Espera-se, pois, um perfil de professor que vai ao encontro da abordagem utilizada pelo CEL – abordagem comunicativa - e com um dos objetivos propostos: “desenvolver a competência comunicativa do aluno em Línguas Estrangeiras (Inglês ou Espanhol), com ênfase na compreensão e produção oral (conversação)”. (ACRE, 2011a, não paginado). Oportuno destacar que o texto da proposta não esclarece que o CEL se tornará o responsável pela formação dos professores do seu quadro docente, após implementação.

No entanto, no texto do PPP/CEL/NELs, identifica-se como metas pedagógicas do CEL oferecer:

oficinas pedagógicas temáticas como parte da formação continuada do professor; duas oficinas para a produção de material de apoio ao ensino e aprendizagem; dois encontros para qualificação de professores e funcionários no domínio dos recursos tecnológicos. (ACRE, 2012c, p.18).

Na citação anterior, consta como meta do CEL possibilitar ações formativas aos professores e funcionários. Por se tratar de metas, acredita-se que esta seja a razão do não detalhamento desta ação no PPP. Estas não foram pensadas na formulação da proposta de criação do CEL, porém evidencia-se no texto do PPP uma tradução da política: a emergência de ações formativas voltadas para o professor do CEL.

Nos textos dos *slides* (ACRE, 2013^a)¹⁰⁰, apresentados pela equipe de Coordenadores do CEL, em um evento da área de Letras na Universidade Federal do Acre (Ufac), sobre a implantação e implementação do CEL no Estado, verifica-se no *slide* intitulado “Ações e Projetos Realizados” a capacitação de professores como uma das ações realizadas.

O texto do *slide* informa que houve capacitação de professores, mas não fornece indícios se essa capacitação se referia àquela oferecida pela escola de idiomas *Wizard* que aconteceu antes do processo de implementação do CEL ou se são capacitações que o CEL passou a oferecer para seus professores desde a implementação da política até a data da apresentação do evento, em 2013. Evidencia-se também no texto a intencionalidade de estabelecer contato com embaixadas visando intercâmbios, como uma forma de oferecer formação continuada para os professores.

Nota-se que a política de criação do CEL, iniciada com base numa perspectiva linguístico-educacional (SACHS, 2011) de ofertar o ensino de LE de forma complementar ao currículo escolar, quando posta em prática, assume uma ação formativa – a formação continuada do professor, a qual não foi pensada na formulação da política.

Tem-se o entendimento de que o processo de formação não se encerra em um único momento, é um processo contínuo. Assim, formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, conforme postula Garcia:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26).

A formação de professores é, portanto, considerada por Garcia, uma área de conhecimento e investigação. Desse prisma, lançou-se um olhar no texto do Regimento Escolar do CEL datado de 2014, considerado, portanto, o documento mais atualizado que representa a política de criação do CEL, com o intuito de

¹⁰⁰ *Slides* cedidos pela Coordenação Geral do CEL.

reconhecer indícios da emergência da ação formativa, ou seja, maiores detalhamentos desta ação no documento.

Ao analisar o texto do Regimento escolar, no Título II – Da organização administrativa pedagógica e técnica do Centro, capítulo I – Da Coordenação Geral, seção II, referente ao que compete à coordenação geral, dentre muitas atribuições, destaca-se **“a garantia da formação continuada para os docentes de LE do CEL e da rede pública de ensino”**. (ACRE, 2014a, p. 9, grifo nosso). Ainda no Título II, capítulo V, seção II, artigo 20, em relação às competências da equipe técnica do CEL, identifica-se outro indício de ação formativa para os professores: **“promover, sempre que se fizer necessário, cursos de formação continuada para professores de Língua Estrangeira lotados no CEL e/ou nas escolas da rede pública de ensino”**. (op. cit, p. 12, grifo nosso).

Observam-se, no texto do Regimento Escolar, ações formativas voltadas para os professores pertencentes ao quadro docente do CEL e, conseqüentemente, dos NELs, bem como para os professores de LE da rede pública estadual de ensino. No entanto, no documento não há um detalhamento em relação a estas interpretações e traduções.

Conferem-se neste documento regras, normas, direitos, deveres, atribuições e competências em relação ao corpo docente do CEL. Compete ao professor, dentre várias atribuições, **“participar assiduamente de cursos de formação continuada e encontros pedagógicos, visando o aprimoramento de conhecimentos linguísticos e didáticos”**. (ACRE, 2014a, p. 14, grifo nosso). Quanto aos direitos do professor, entre outros, destaca-se a garantia de receber orientações pedagógicas, assim como, o dever de participar de cursos de formação continuada ofertados pelo CEL, objetivando aperfeiçoamento e atualização de sua prática pedagógica.

Diante do exposto, infere-se que o CEL torna-se responsável em oferecer formação continuada a seus professores. O que no texto do PPP/CEL/NELs (ACRE, 2012c) aparecia como metas - a oferta de oficinas pedagógicas como parte da formação continuada, encontros destinados para a qualificação dos professores -, no Regimento Escolar (ACRE, 2014a), materializa-se como a formação continuada dos professores de LE da rede pública estadual. Pode-se, por conseguinte, afirmar que o CEL assume ações formativas voltadas para o professor de LE, Inglês e Espanhol, da rede pública estadual de ensino, porém sem que o CEL autorizado (Decreto n.º

3.140/2012) tenha sua documentação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Acre, o que lhe garantiria o credenciamento e reconhecimento.

Os textos dos documentos - Regimento Escolar e PPP/CEL/NELs - não explicitam informações detalhadas acerca dessa ação formativa voltada para o professor de LE da rede pública estadual de ensino, ou seja, as influências que levaram o CEL a assumir, na prática, uma ação para a qual não foi pensada. Em síntese, há indícios de que:

1) a ação formativa não foi pensada, de início, no processo de formulação da política de criação do CEL;

2) no texto da Proposta de criação, que representa a política de criação do CEL, não consta a intencionalidade de oferecer formação continuada ao professor de LE da rede pública estadual;

3) o PPP, como encontra-se ainda em fase de construção, não é “alimentado”, logo, esta ação não é especificada de forma detalhada;

4) o Regimento Escolar, versão mais atualizada da política de criação do CEL, em seu texto já inclui as interpretações e traduções da política, ou seja, a ação que emergiu no decorrer da política posta em prática. Contudo, o não detalhamento desta ação no documento é justificável por ser um documento mais técnico, voltado para especificar as normas, as regras, os direitos e deveres para e de todos que convivem no espaço escola. Diferente do PPP que se volta para as ações pedagógicas realizadas na escola, mas por estar em fase de construção, não atualizado, ainda não houve a inserção desta ação no texto do documento.

Segundo o entrevistado C,

isso está de fato sendo necessário ser acrescentado na nossa Proposta Política e Pedagógica do Centro de Línguas [...] como te falei, nós estamos a cada ano vivendo e nos deparando com outras experiências né, que precisam, de certa forma, serem incorporadas àquele documento construído lá em 2012 [...] há essa situação do professor que você [pesquisadora] acabou de me questionar, da formação, do papel de formação do professor [...] que não está registrada, então, são situações que precisam de fato ser incorporadas. (Entrevistado C, 2015).

O resultado da análise da trajetória dos documentos que representam a política de criação do CEL, de sua concepção inicial à concepção atual dos textos, evidencia que o CEL foi delineado para ofertar o ensino de LE numa abordagem

comunicativa ao aluno da rede pública estadual e não uma ação formativa para o professor de LE da rede pública estadual.

Em busca de informações precisas a respeito dessa ação formativa direcionada ao professor de LE, especificamente, de LI da rede pública estadual, buscando indícios das influências e as estratégias políticas que respaldam esta ação formativa que emergiu no percurso da política em ação, analisaram-se os textos dos Relatórios produzidos de 2011 a 2014.

Primeiramente, apresenta-se uma contextualização geral destes Relatórios. Objetivam-se relatar à Diretoria de Inovação da SEE/AC, diretoria a qual o CEL encontra-se vinculado, as ações desenvolvidas no CEL e nos NELs ao decorrer dos anos de 2011 a 2014. No texto dos Relatórios não consta o nome da equipe responsável pela construção do mesmo, exceto no Relatório referente ao exercício do ano de 2014, composto pela Coordenadora Geral do CEL, Coordenador administrativo e membro do apoio administrativo.

Ao comparar os textos dos relatórios, observa-se que no decorrer do percurso de 2011 a 2014, os mesmos passaram por processos de alterações quanto à forma de apresentação do texto e conteúdo. Os Relatórios dos anos de 2011 e 2012 se assemelham quanto à forma de apresentação. No primeiro, as ações são apresentadas em etapas e, no segundo, por meses, ambos acompanhados de uma síntese dos trabalhos desenvolvidos.

No decorrer da análise dos textos, observa-se o uso da palavra “anexo” com o intuito de documentar ou comprovar algumas das ações descritas, tais como: construção de planilha de orçamento anual; cronograma dos planejamentos realizados com os professores do CEL; programação de alguns eventos culturais; Cronograma de capacitação e seleção dos professores para atuar nos NELs, dentre outros. Porém, no final dos relatórios¹⁰¹ (2011 a 2014) não constam os anexos mencionados no documento.

Já o Relatório do ano de 2013 se apresenta em um formato diferenciado. O detalhamento das ações realizadas é elencado em quadros mensais, tornando-se mais compreensível. O Relatório do ano de 2014 também se diferencia dos demais tanto na forma quanto no conteúdo. O texto se apresenta de uma forma mais

¹⁰¹ Reportam-se aos Relatórios Anuais que foram cedidos à pesquisadora.

técnica. De início, uma apresentação do contexto em que o CEL foi criado. Em seguida, informações gerais acerca da identidade, finalidade, visão de futuro, missão, princípios norteadores e objetivos que norteiam o CEL, bem como informações sobre as metas administrativas e pedagógicas e as principais ações realizadas em 2014.

O texto apresenta uma perspectiva histórica do CEL e dos NELs, muito semelhante ao que consta no PPP. Nota-se que o formato dos relatórios passou por um processo de reestruturação, adaptando-se a mudanças, já que a política vai se recriando. Um aspecto que comprova a necessidade de adaptações, mudanças no decorrer do processo de construção do texto é a seguinte frase presente no Relatório: “pode tirar? Se não, precisamos mudar” (ACRE, 2014b, não paginado). O que indica também que vozes perpassam a construção do texto do relatório.

O texto traz uma exposição sobre a organização curricular e a gestão interna do CEL, com uma descrição do ambiente, dos equipamentos e recursos pedagógicos. Além disso, apresenta a organização administrativa dos NELs e descreve o espaço, equipamentos, recursos pedagógicos, humanos, nome das escolas que integram os NELs, especificando quantidade de salas, turmas e alunos.

No texto, constam informações adicionais, tais como, previsão do orçamento anual; apresentação dos módulos – Francês, Italiano, Espanhol, Inglês; a quantidade de alunos matriculados, desistentes e os que frequentam regularmente as aulas, tendo como referência o mês de novembro/2014; organograma do CEL; matriz de atribuições de cada setor (Coordenação geral, Coordenação administrativa, Coordenação pedagógica, Secretaria geral e NELs), e, por fim, uma relação de servidores efetivos e de funcionários com contrato temporário.

Sinteticamente, notou-se que os textos que representam a política de criação do CEL, trazem indícios de uma reestruturação contínua em seus documentos com vistas a se adaptar às exigências legais e se legitimar, de fato, junto ao Conselho Estadual de Educação do Acre. Quanto aos indícios da oferta de ação formativa direcionada ao professor de LE, especificamente, de LI da rede pública estadual, estes foram identificados.

No Relatório de 2012, verifica-se que no mês de julho, a pedido da Diretoria de Ensino da SEE/AC, o CEL ofertou formação continuada para cento e vinte professores de LE (Inglês e Espanhol) da rede pública do estado, abrangendo os

municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Brasília. Já o Relatório Anual, exercício 2014, traz a seguinte informação: “**realização de formação para professores da rede pública e para os professores do Centro de Estudo de Línguas**”. (ACRE, 2014b, p.8, grifo nosso). Porém, ambos os documentos não trazem maiores informações acerca destas formações.

Em resumo, o resultado da análise dos documentos que representam a política de criação do CEL revela que a Proposta de Criação do CEL (CELS) passou por processos de recontextualização, interpretação e recriação. Deste processo, novos textos foram recriados representando a política em movimento e as traduções ocorridas. Entre estas traduções, destacam-se no texto do Regimento Escolar a emergência de ações formativas para os professores de Língua Estrangeira da rede pública estadual de Rio Branco, entre eles, os de Língua Inglesa. Nos Relatórios Anuais de 2012 e 2014, identificam-se evidências desta ação. Evidências estas que serão reconhecidas e analisadas no capítulo do contexto da prática a seguir.

CAPÍTULO 5

O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO DA PRÁTICA

Nos capítulos anteriores, verificou-se a trajetória histórica que influenciou a construção da política de criação do CEL e a materialização desta nos textos dos documentos que representam a referida política. O propósito deste capítulo é analisar as razões da oferta de ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual de ensino, pelo CEL de Rio Branco, e as ressonâncias das traduções dessas ações na formação continuada dos professores de Língua Inglesa.

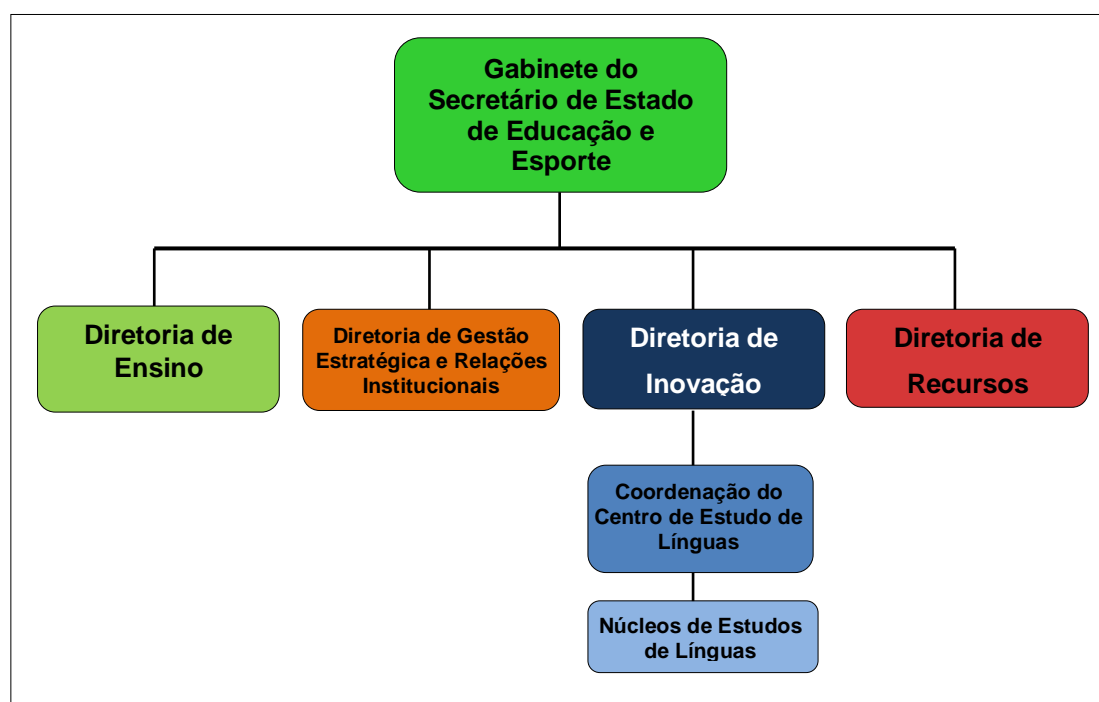
Para isto, parte-se de dados obtidos nos Relatórios Anuais do CEL (2011, 2012, 2013 e 2014) entregues à Diretoria de Inovação da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC), nos slides (ACRE, 2013a) apresentados em eventos e nos relatórios institucionais de circulação interna, contendo dados sobre ações relativas à formação de professores. Documentos que são analisados e cotejados com as falas dos atores envolvidos no processo de implantação e realização da política de criação e expansão do CEL no estado do Acre, aqui mencionados como entrevistados.

5.1 O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DE RIO BRANCO EM SUAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS

Com a concepção de que a política passa por processos de interpretação e tradução ao ser posta em ação, este tópico pauta-se em caracterizar o espaço em que a política atua, uma vez que ao ser interpretada por seus atores materializa-se de diferentes e variadas formas, a depender das condições materiais, variedade de recursos e problemas específicos do contexto em que é realizada. Assim, a política quando posta em prática assume papéis diferenciados devido aos variados contextos existentes e suas interconexões (contexto situado, profissional, material e externo), conforme explicitado por Ball, Maguire e Braun (2012).

No período em que transcorreu esta pesquisa, o Centro de Estudo de Línguas (CEL) é sediado, em espaço locado pela SEE/AC, em Rio Branco, com extensão em três (03) Núcleos de Estudo de Línguas (NELs) situados em escolas públicas estaduais da capital; e um Núcleo no Centro Estadual de Educação Permanente (CEDUP), no interior do Estado, em Cruzeiro do Sul¹⁰². Conforme a estrutura organizacional demonstrada a seguir, o CEL é vinculado à Diretoria de Inovação da SEE/AC.

FIGURA 2 – O CEL NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEE/ACRE



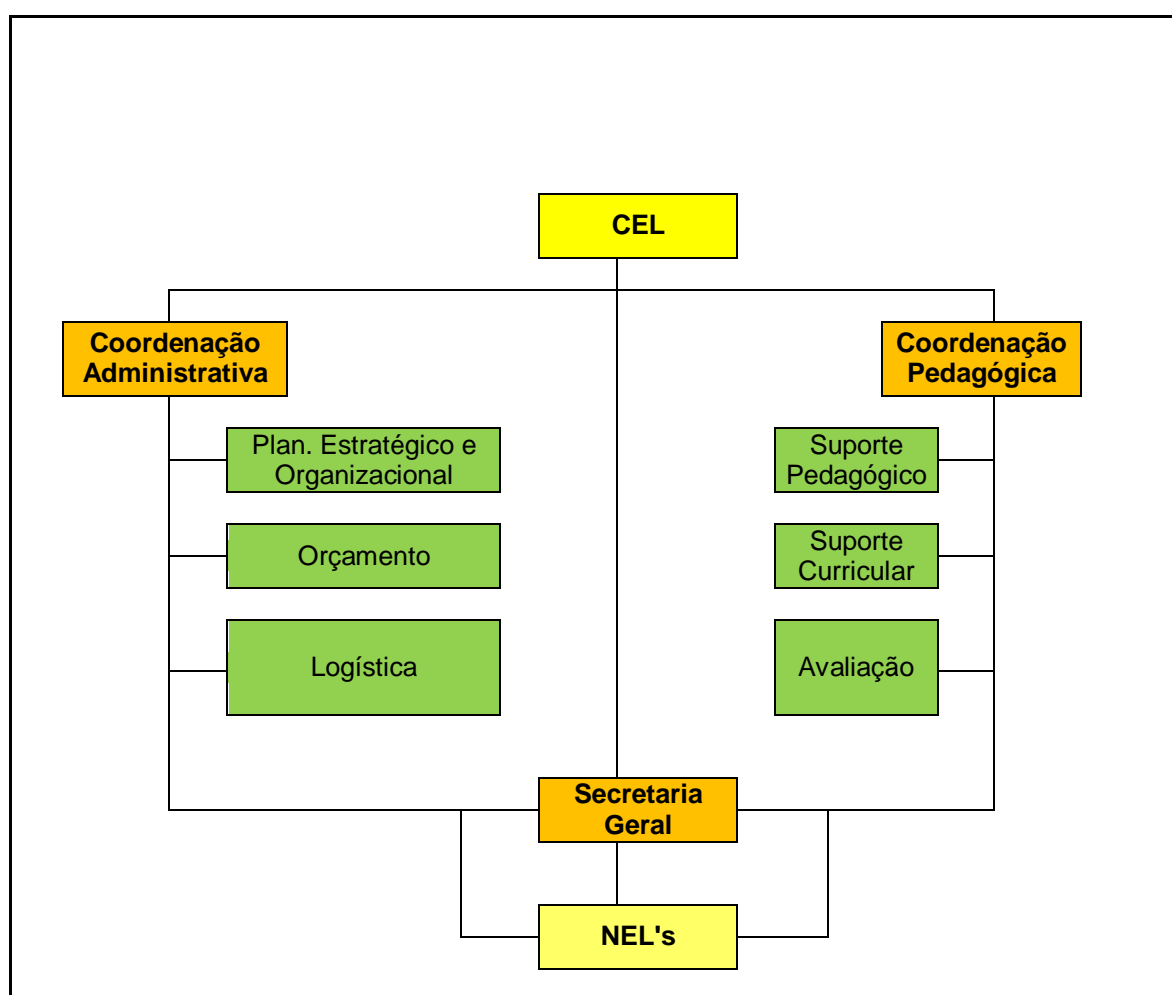
FONTE: organizado de (ACRE, 2007)

À Coordenação do CEL cabe viabilizar projetos, ideias, alternativas consideradas inovadoras, de acordo com critérios estabelecidos pelo órgão gestor da educação estadual, tanto em sua sede como nos espaços alternativos e diferenciados - NELs - criados nas escolas públicas estaduais para fortalecer o ensino de LE, especificamente, Inglês e Espanhol, por meio da oferta de atividades complementares ao currículo do Ensino Médio.

¹⁰² Depois de Rio Branco, Cruzeiro do Sul é a segunda cidade mais populosa do estado. Seu destaque econômico e político explica a presença de um Núcleo de Estudo de Línguas na cidade. Nesse estudo, o lócus de pesquisa centra-se no CEL da cidade de Rio Branco, por ser o gerenciador de todas as ações do estado e por estar mais ligado ao contexto de vivência da pesquisadora.

Inicialmente o CEL foi pensado apenas como órgão coordenador dos NELs, sediado na SEE/AC, mas devido à ampliação progressiva das atividades pedagógicas realizadas nos núcleos e a expansão da oferta do ensino de LE para outros alunos não contemplados pelas escolas estaduais onde os NELs funcionavam, justificou a aquisição de um espaço próprio para a coordenação do CEL de Rio Branco. Da identificação dessa necessidade, foi alocada pelo governo estadual uma edificação específica, inaugurada oficialmente em 15 de agosto de 2011, apresentando a seguinte estrutura organizacional:

FIGURA 3 – ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEL



FONTE: ACRE (2014b)

Assim os NELs estão sob a responsabilidade de uma equipe da Secretaria Geral, que é também responsável por todas as outras demandas que o CEL

assuma. Em seu Relatório de Gestão Anual, exercício 2014, consta o seguinte QUADRO de funcionários e suas respectivas situações funcionais.

QUADRO 8 - SITUAÇÃO CONTRATUAL DOS FUNCIONÁRIOS

Tipo de contrato				
Função	Efetivo	Temporário	Efetivo/temporário	Total
Coordenação Geral	1			1
Coordenador Pedagógico	4			4
Apoio Pedagógico	4		1	5
Coordenador Administrativo	1			1
Apoio Administrativo	3			3
Auxiliar Escolar	5			5
Professores de LE	8	11	9	28
Total de Funcionários				47

FONTE: adaptado de (ACRE, 2014b)

A equipe de Coordenação do CEL é composta por indicação política, feita por nomeação, tendo na Coordenação Geral desde o princípio uma professora que pertencia à equipe técnica pedagógica da área de Língua Inglesa (LI) da SEE/AC. A Coordenação Pedagógica de LI, é exercida por duas professoras de LI vinculada ao quadro dos professores efetivos da SEE/AC: uma que também pertencia à equipe técnica supracitada e outra convidada a integrar a equipe durante o processo de realização das ações previstas. Ressalte-se que as responsáveis pela construção do texto da proposta de criação do CEL no âmbito estadual foram a Coordenadora Geral e a Coordenadora Pedagógica, mais antiga na função.

Quanto ao número de profissionais que compõem a equipe, identificaram-se, no Relatório de 2014, duas listas de funcionários: uma com servidores efetivos, profissionais concursados, pertencentes ao quadro efetivo da SEE/AC, e outra contendo servidores com contrato temporário. Ao comparar estas listas, detectou-se na lista que especifica a quantidade de funcionários com contrato temporário, a palavra - efetivo - escrita na frente de alguns dos nomes relacionados. Dado que justifica no QUADRO anterior uma coluna com o quantitativo de professores sob a denominação efetivo/temporário.

Buscaram-se junto à Coordenação do CEL informações a respeito do número de professores, área de formação e situação contratual. O resultado desta busca é apresentado a seguir.

QUADRO 9 - DEMONSTRATIVO DOS PROFESSORES DO CEL/NELs, ÁREA DE FORMAÇÃO E SITUAÇÃO CONTRATUAL - ANO 2015

LÍNGUA	QTD DE PROFESSORES	FORMAÇÃO		CONTRATO	
		SUPERIOR COMPLETO	SUPERIOR INCOMPLETO	EFETIVO	TEMPORÁRIO
INGLÊS	18	18	-	11	07
ESPAÑHOL	09	07	02	06	03
FRANCÊS	01	01	-	-	01
ITALIANO	01	01	-	-	01
TOTAL DE PROFESSORES					29

FONTE: Autora (2015)

Observa-se que a maioria dos professores possui nível superior completo. O quantitativo de professores no ano de 2014 era vinte e oito (28) professores, porém, na data da entrevista (junho/2015) contando com a pessoa que cedeu estas informações, havia vinte e nove (29) professores, dentre eles, doze (12) possuem contrato temporário, sendo sete (07) de LI.

O entrevistado D esclareceu que até a data em que concedeu a entrevista, dentre os dezoito (18) profissionais que compõem a equipe de LI (Coordenador Geral, Coordenadores Pedagógicos e professores), apenas um não possuía Licenciatura em Letras, tendo Bacharelado em Tradução. Ele esclareceu que o quantitativo de vinte e nove (29) professores apresenta todo o quadro docente do CEL, incluindo os professores dos NELs de Rio Branco e do NEL de Cruzeiro do Sul, onde há somente um (01) professor de Língua Inglesa efetivo com nível superior completo e um (01) professor de Espanhol temporário com nível superior completo.

Quanto à infraestrutura do CEL, no Relatório de Gestão Anual, exercício 2014, consta a seguinte estrutura física: (01) sala de Administração, (01) sala para a Coordenação Pedagógica e Professores, (01) Biblioteca e (06) salas de aulas. Destaque-se que a biblioteca localiza-se em outro prédio, sediado no centro da cidade, com o intuito de “proporcionar aos alunos, professores, corpo técnico-

pedagógico e comunidade em geral, acesso a informações diversificadas por meio de pesquisas, consultas e leituras”. (ACRE, 2014b, p. 14). Consta ainda dos itens da infraestrutura, o seguinte rol de materiais permanentes e de materiais didáticos, respectivamente apresentados.

QUADRO 10 - DEMONSTRATIVO DA QUANTIDADE DE MATERIAIS PERMANENTES – ANO 2014

Material Permanente	Quantidade
Computadores	05
Armários	20
Mesas	20
Carteiras	154
Cadeiras	10
Bebedouros	02
Aparelho de TV	10
Aparelho de DVD	10
Micro system	20
Data Show	08
Impressora	03
Netbook	05
Tela de Projeção	09

FONTE: adaptado de (ACRE 2014b)

QUADRO 11 - AMOSTRAGEM DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO CEL – ANO 2014

Materiais Pedagógicos	Total
Livros didáticos de Inglês	1.049
Livros didáticos de Espanhol	859
Gramática de Inglês	50
Gramática de Espanhol	36
Dicionário de Inglês	50
Dicionário de Espanhol	50
TOTAL	2.094

FONTE: adaptado de (ACRE, 2014b)

Destaque-se que no Relatório de 2014, não há um demonstrativo da quantidade de materiais didáticos de Francês e Italiano, embora as Línguas Estrangeiras ofertadas sejam: Inglês, Espanhol, Francês e Italiano.

Os cursos são divididos em dois (02) níveis: básico (I, II, III, IV) e intermediário (V, VI), ou seja, seis (06) módulos com duração de três (03) anos,

computando uma carga horária de 270 a 360 horas. Em caso de demanda, ofertam curso em nível avançado, tendo como critério de seleção um teste escrito e oral com média de proficiência igual ou superior a 8,0 pontos. As aulas são ministradas duas vezes por semana, com duração de 90 a 120 minutos, em turnos matutino, vespertino e noturno. Uma estrutura de ensino que desde sua criação buscou assemelhar-se aos moldes de uma escola particular de idiomas.

No período da realização desta pesquisa, a oferta do ensino gratuito de LE pelo Centro de Estudo de Línguas de Rio Branco - AC foi publicada semestralmente, em editais no sítio da SEE/AC, no qual é disponibilizado um quantitativo de vagas. O critério de seleção dos alunos ocorre da seguinte forma: os candidatos oriundos da rede pública de ensino (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) preenchem, via *online*, um formulário azul e os da comunidade, em geral, um formulário vermelho. Para os candidatos procedentes da comunidade, não matriculados nas instituições escolares, o CEL exige como escolaridade mínima o Ensino Médio Completo.

Em relação à seleção para o preenchimento das vagas, selecionaram-se, prioritariamente, os alunos da rede pública estadual, considerando o idioma, o local (CEL ou NELs) e o turno escolhido por eles. Em caso de vagas remanescentes, selecionaram-se os candidatos inscritos pela comunidade. Se o número de inscritos ultrapassasse a oferta de vagas, realizava-se um sorteio entre os alunos da rede pública estadual e, posteriormente, entre os candidatos da comunidade. O número de vagas variou de semestre para semestre.

O acesso ao número de alunos que têm sido atendidos pelo CEL/NELs foi possível por meio de informações obtidas nos slides organizados e apresentados por profissional do CEL em um evento na UFAC (ACRE, 2013a). Deles consta o seguinte demonstrativo.

FIGURA 4 – ATENDIMENTO AOS ALUNOS NO ANO DE 2013

ATENDIMENTO ATUAL			
ESPAÇOS	QUANTIDADE DE TURMAS OFERTADAS	TURMAS DE INGLÊS	TOTAL DE ALUNOS
CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS	93	62	2.014
NEL's em Rio Branco (4)	63	22	1.181
NEL em Cruzeiro do Sul	15	9	359
PRONATEC LÍNGUAS	50	27	1.101
TOTAL DE ATENDIMENTOS			4.656

FONTE: ACRE (2013a)

O total de 4.656 alunos atendidos, no primeiro semestre¹⁰³ de 2013, corresponde, portanto, aos atendidos no CEL; nos NELs, sediados em quatro (04) escolas estaduais de Rio Branco; no NEL de Cruzeiro do Sul; e, pelos 1.101 alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Demanda também assumida pelo CEL, em 2013.

A quantidade de alunos atendidos pelo referendado Centro é um fator utilizado para justificar o valor do orçamento solicitado a SEE/AC para atender as demandas anuais. Nos Relatórios Anuais¹⁰⁴, exercício 2013 e 2014, consta um orçamento previsto anual no valor de quinhentos mil reais (500.000) direcionado a despesas com diárias, passagens, serviços de consultoria, material de consumo (didático), equipamentos e material permanente, bem como outros serviços de pessoas jurídicas e auxílio financeiro a estudantes. Desta previsão, foi solicitado à SEE/AC, nos respectivos anos, um montante de quatrocentos e cinquenta e um mil e setecentos e quarenta reais (451.740). Deste valor, executaram-se trezentos e vinte e dois mil e seiscentos e quarenta e oito reais (322.648).

No Relatório Anual, exercício 2013, para justificar o orçamento solicitado à SEE/AC foi apresentada uma amostra das metas quanto à demanda de alunos.

¹⁰³ Referente ao primeiro semestre, tendo como base que este slide foi apresentando no segundo semestre de 2013.

¹⁰⁴ Cabe ressaltar que se trata de uma amostragem, com base em valores estipulados em relatórios entregues à pesquisadora e que alguns anexos não constam no documento.

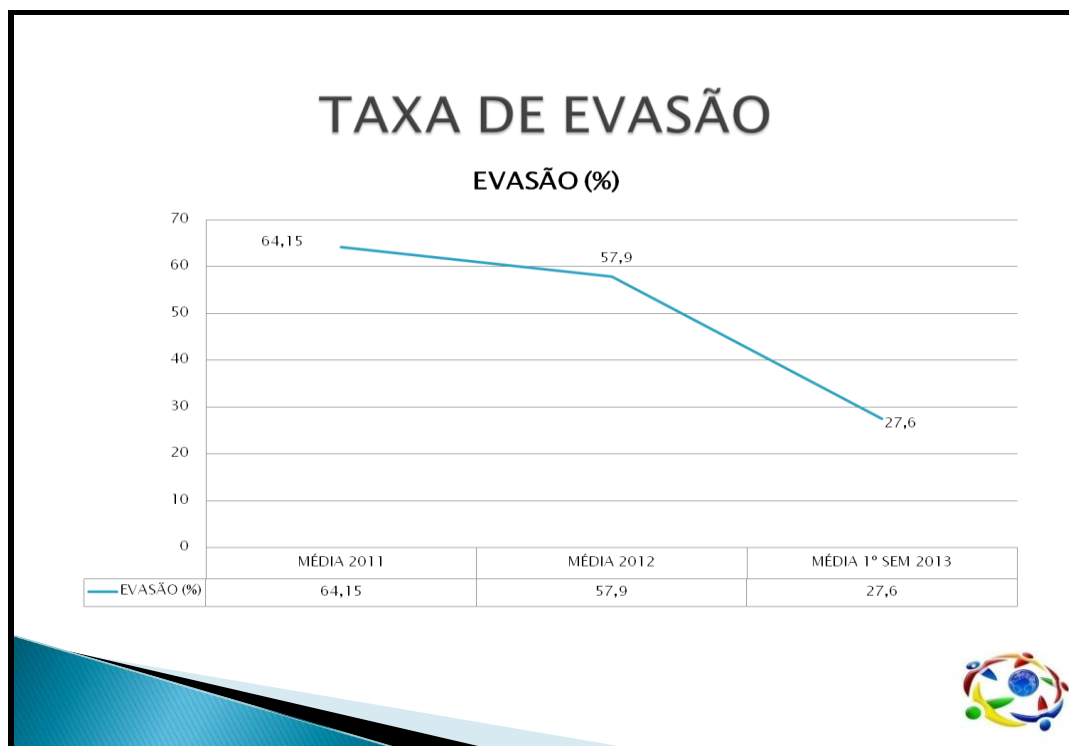
FIGURA 5 – AMOSTRAGEM DAS METAS QUANTO AO NÚMERO DE VAGAS, DE TURMAS OFERECIDAS E DE PROFESSORES (2011 a 2014)

METAS				
CEL/NEL	2011	2012	2013	2014
NÚMEROS DE VAGAS	3.500	5.000	6.000	7.500
NÚMERO DE TURMAS OFERECIDAS	195	170	199	300
NÚMERO DE PROFESSORES	32	29	68	?

FONTE: ACRE (2013a)

Destaque-se que, embora as metas de oferta de vagas fossem ambiciosas, consta na mesma fonte de informação, que um dos desafios do CEL é “diminuir a evasão nos módulos iniciais”. Tarefa na qual o CEL empenhou-se com sucesso, conforme demonstrado a seguir.

FIGURA 6 – AMOSTRAGEM DA TAXA DE EVASÃO



FONTE: ACRE (2013a)

No entanto, nos Relatórios (ACRE, 2011b, 2012d) e nas falas dos entrevistados C e D, é notória a progressiva ampliação do índice de evasão dos alunos do Ensino Médio, que tendem a evadir-se com mais facilidade devido à sobrecarga de atividades, por estarem na última etapa da Educação Básica.

Os relatórios anuais (ACRE, 2011b, 2012d) apresentam as seguintes estratégias para combater a evasão em busca de resultados imediatos que pudessem reverter esta situação: expansão do público-alvo do CEL para os alunos do Ensino Fundamental II e investimento na formação dos professores do próprio CEL. Segundo o entrevistado D, o resultado de uma análise realizada pela equipe do CEL mostrou que o público que menos desiste dos cursos são os alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, por isso o investimento maior na oferta do ensino de LE no CEL para este público.

Para preencher as vagas ociosas, o CEL passou a ofertar também o ensino de LE em cursos intensivos para funcionários de órgãos públicos, tais como, Secretaria de Turismo, Segurança Pública, Fundação de Tecnologia do Acre e Centro de Atendimento ao Cidadão (CAC), denominado “OCA” pelos acreanos. Em 2012, ofertou vagas para turmas de policiais militares e para a Associação das Camareiras. Em 2013, promoveu cursos em parcerias com a Escola do Servidor Público do Acre (Fespac), além de atender oficiais do Exército e, ainda, firmar parcerias com a Cooperativa de Camareiras. Com essas ações, a oferta do ensino de línguas foi atingindo a comunidade em geral.

O entrevistado D comentou, entretanto, que nos cursos ofertados para a comunidade em geral – funcionários públicos, estudantes universitários e outros – os alunos, quase de modo geral, tendem a desistir pelo fator tempo e trabalho, devido à dificuldade de se dedicarem ao curso, o que acaba contribuindo para o aumento do índice de evasão. O entrevistado C, ao comentar sobre a evasão, confirmou este fato afirmando que “um dos fatores mais predominantes era exatamente o atendimento à comunidade” (2015). Os dois entrevistados mencionaram que o fator mais relevante para diminuir a evasão tem sido a oferta do ensino de LE para o Ensino Fundamental II, principalmente com foco nos alunos do 6º e 7º anos, limitando-se a disponibilidade de vagas para a comunidade em geral.

No Relatório Anual, exercício de 2014, não consta a informação de quantos alunos foram matriculados. O que se apresenta é um demonstrativo apenas do mês de novembro, especificando a quantidade de alunos que estavam frequentando as aulas, o quantitativo de alunos que nunca compareceram, o número de desistentes e a quantidade de alunos regulares, nas turmas de Inglês, Espanhol, Francês e Italiano. Informações especificadas no quadro a seguir, por idioma ofertado.

QUADRO 12 - QUANTIDADE DE ALUNOS POR CURSOS – MÊS REFERÊNCIA: NOVEMBRO/2014

Língua Estrangeira	Quantidade de turmas acompanhadas	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de alunos que nunca vieram	Quantidade de desistentes	Quantidades de alunos regulares
Inglês	100	2.317	209	286	1.822
Espanhol	31	781	130	109	542
Francês	03	39	03	03	33
Italiano	01	20	02	01	17
TOTAL	135	3.157	344	399	2.414

FONTE: Adaptado de ACRE, 2014b

Das 135 turmas acompanhadas, tendo como referência o mês de novembro, o CEL finalizou o ano de 2014 com um quantitativo de 2.414 alunos regularmente matriculados nos cursos ofertados, dentre os 3.157 alunos matriculados no início do ano. O que revela que o Centro, naquele ano, ainda enfrentava problemas com evasão.

Depreende-se desse fato que, a política de criação do CEL, pensada a princípio para fortalecer o ensino de Língua Estrangeira (LE), especificamente Inglês e Espanhol, com atividades complementares (ACRE, 2011a) ao currículo das escolas públicas estaduais de ensino, foi sendo transformada ao assumir ações não delineadas no texto inicial. O Regimento Escolar do CEL (ACRE, 2014a, p.6) apresenta os seguintes objetivos:

- Oportunizar aos estudantes da Rede Pública do Estado do Acre, ensino eficiente de Línguas Estrangeiras em suas quatro competências comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever;
- Formar cidadãos capacitados, conscientes e responsáveis;
- Garantir aos alunos da educação Básica a prática sistematizada da habilidade oral da LE estudada;
- Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e ampliação de conhecimentos de bases para a continuidade dos estudos em nível avançado;
- Ampliar as possibilidades dos alunos de inserção no mercado de trabalho;

- Desenvolver o ensino de LE por meio de atividades didático-pedagógicas e lúdicas que aprimorem as habilidades e competências de ouvir, falar, ler e escrever nos idiomas estudados;
- Buscar cooperação com demais instituições de ensino a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;
- Promover o entrosamento Escola e Comunidade, visando um projeto de - educação que atenda aos anseios do cidadão;
- Buscar parcerias com ONGs, empresas e instituições a fim de promover eventos que facilitem e propiciem o intercâmbio educativo-cultural;
- Conscientizar o aluno da necessidade de convivência respeitável com os portadores de necessidades educacionais especiais.

Observou-se, portanto, uma ressignificação da proposta de criação do CEL, que em sua proposta de criação tinha como objetivo:

- Desenvolver a competência comunicativa do aluno em Línguas Estrangeiras (Inglês ou Espanhol), com ênfase na compreensão e produção oral (conversação);
- Promover a apreciação de outras culturas, a fim de que o aluno aprenda a valorizar sua própria cultura e respeitar as diferenças. (ACRE, 2011a, Não paginado).

Conforme verificado no sítio¹⁰⁵ da SEE/AC, atualizado em 2014, muitas foram as traduções que a política de criação do CEL sofreu ao ser implementada. Observou-se que os atores responsáveis pela atuação/encenação da política ao considerar as dimensões contextuais em que a política atua fizeram “ajustamentos secundários” (BALL. MAGUIRE, BRAUN, 2012) para moldar a política à cultura da escola, criando, assim, outras possibilidades de colocar a política em ação.

Fato que levou a uma tradução da política ao assumir outras ações. Dentre estas ações, destacam-se: o apoio aos serviços de traduções nos eventos do Estado, a realização de contatos com Embaixadas na busca de intercâmbio para professores e alunos; a realização de eventos culturais que possibilitassem a apreciação, a valorização e o aprimoramento de outras culturas, como também a continuidade e ampliação de cursos, tanto para seus professores quanto para os das escolas públicas estaduais.

¹⁰⁵ACRE. **Centro de Estudo de Línguas.**

<<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/institucional/inovacao/centro-de-estudo-de-linguas>>.
Acesso em: 03 nov. 2015.

5.2 O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS E SUAS AÇÕES

Com o deslocamento do CEL da SEE/AC e sua relocação em um novo espaço, novas ações não delineadas na formulação do texto político inicial foram ajustadas, incorporadas e ampliadas. No decorrer dos seus quatros anos (2011 a 2014), o CEL assumiu demandas semelhantes às de uma “escola formal” e outras ações não pensadas no texto da proposta de criação do CEL, mas identificadas nos relatórios anuais de 2011 a 2014.

O porquê de o CEL vir assumindo demandas pedagógicas oriundas da SEE/AC, as quais não constavam no texto inicial de sua criação, em 2011, pode ser explicado devido a alguns membros da equipe pedagógica terem sido também membros da equipe que compunha a Diretoria de Ensino da SEE/AC, antes da implantação e realização da proposta do CEL.

Entre as ações efetivadas, destacam-se o gerenciamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no CEL, de Rio Branco, assim como, nos NELs, de Rio Branco e de Cruzeiro do Sul. Ações, tais como: planejamento de aulas e acompanhamentos das mesmas; realização de eventos culturais; oferta de atendimento às dificuldades de alunos e professores; registro e atualização do rendimento escolar dos alunos; acompanhamento dos processos de aquisição de mobiliário, livros, equipamentos e serviços gráficos.

O público-alvo inicialmente centrou-se nos alunos do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, mas, com disponibilidade de expansão do ensino de LE (Inglês e Espanhol) para os alunos do 9º, estendendo-se para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ou comunidade em geral, caso houvesse vagas nos NELs. O ensino de LE (Inglês e Espanhol) foi ofertado inicialmente para alunos dos sete (07) NELs criados nas escolas públicas estaduais de Rio Branco. No entanto, uma ação recriada e detectada no Relatório do CEL de 2012, que chamou a atenção, refere-se à implantação do “Projeto Piloto” prevendo ensinar as LEs do 1º ano do Ensino Médio nos NELs na carga horária das escolas. Assim, no horário das aulas de LE, os alunos se direcionavam para os NELs sediados nas próprias escolas.

O supradito projeto foi implementado em três (03) NELs localizados nas seguintes escolas da capital: Clícia Gadelha, Humberto Soares da Costa e Terezinha Migueis. Relatórios posteriores (2013b, 2014b) não trouxeram maiores

informações a respeito desse projeto. Em conversa informal com uma das professoras do quadro da escola Humberto Soares da Costa evidenciou-se que tal projeto não teve continuidade nesta escola e nem nas demais.

Um dos possíveis motivos para que esse projeto, considerado piloto, não tenha alcançado o sucesso desejado, deve-se ao fato de o gerenciamento de sua ação ser de competência da equipe pedagógica do CEL, e para a efetividade de algo até então inovador, seria necessário um acompanhamento mais próximo da coordenação pedagógica do CEL. No entanto, este não conta com uma ampla equipe pedagógica para desenvolver e gerenciar tantas demandas como tem assumido.

Outro motivo que, possivelmente, influenciou para que este “projeto piloto” não tenha tido continuidade, deve-se à superlotação das salas de aulas nas escolas. No decorrer dos anos, houve a necessidade de as escolas reaverem as salas que os NELs ocupavam. Com isto, segundo o entrevistado C, em 2015, o CEL gerenciava somente três (03) NELs, dentre os sete (07) que haviam sido criados nas escolas de Rio Branco.

As informações obtidas nos textos políticos e nas falas de seus atores evidenciam que a política de criação do CEL, formulada para se estabelecer no espaço escolar por meio dos NELs, tomou um caminho inverso e se materializou em um único espaço: o CEL. Portanto, a proposta de criação não foi concretizada como pensada, ou seja, a criação e permanência dos NELs nas escolas e sua expansão para outras escolas estaduais de Rio Branco não ocorreram.

Com a relocação do CEL em espaço próprio, a nova infraestrutura tornou possível a expansão da oferta do ensino de línguas para alunos do Ensino Médio de outras escolas estaduais, além das contempladas pelos NELs. Aos poucos, o CEL expandiu o ensino para uma faixa mais ampla de alunos da Educação Básica (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) disponibilizando vagas à comunidade em geral, com a oferta de ensino não só de Inglês e Espanhol, mas também, de Francês e Italiano, em 2012. A expansão para os alunos do Ensino Fundamental II teve como propósito, não somente ampliar o acesso ao ensino de LE gratuito a alunos de faixa etária menor, mas também representar uma estratégia política para diminuir o índice de evasão detectado pelo próprio CEL, como já abordado. As filas que se formam para conseguir uma vaga no CEL, assim como, os

eventos de finalização dos cursos, sempre ressaltando a expressividade quantitativa dessa faixa do público atendido, evidenciam o sucesso desta estratégia.

Outras demandas no atendimento à comunidade escolar e não escolar foram sendo assumidas pelo CEL, desde sua criação em 2011. Demandas estas que o levaram a tornar-se o principal responsável pela viabilidade, divulgação e realização dos procedimentos de avaliação dos candidatos do Programa Jovem Embaixador¹⁰⁶ e a partir de 2013, ofertar em parceria com o Instituto Dom Moacyr (IDM) cursos de idiomas (Inglês e Espanhol) em todos os municípios do estado para os alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec¹⁰⁷. Além da oferta de Inglês e Espanhol aos estudantes deste programa, nos níveis básico e intermediário, o CEL também tem acompanhado as ações de contratação de professores mediadores dos cursos do Pronatec, bem como o planejamento dos cursos. E juntamente com a equipe do IDM, o CEL é o responsável pela construção do material didático de LE, acompanhamento e observação das aulas ministradas pelos mediadores e inclusive pela distribuição e pagamento das bolsas desses mediadores. Na demanda não escolar, o CEL é responsável pela oferta do ensino de línguas no Programa Bombeiro Mirim¹⁰⁸.

Conforme os entrevistados, as parcerias do CEL com a Embaixada Espanhola e Americana, assim como, com a consultoria da *First Class*¹⁰⁹, entidades externas, foram realizadas em busca de modelos, metodologias, materiais visando obter retorno rápido com o intuito de fortalecer as demandas que o CEL foi assumindo na prática.

¹⁰⁶ Criado em 2002, dentro das políticas de integração do Brasil na perspectiva global e que oportuniza aos jovens da rede pública de ensino de todos os estados brasileiros, conhecer outro país e interagir com projetos sociais e instituições de ensino estrangeiras. Informações extraídas do sítio: <<http://www.jovensembaixadores.org/perguntas.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

¹⁰⁸ O programa Bombeiro Mirim teve sua origem no município de Cruzeiro do Sul, em 2010. Conforme parâmetros da educação integral, as crianças que frequentam esse programa participam de atividades esportivas e de formação cidadã no período em que não estão na aula, em contraturno. Iniciado com quarenta e cinco (45) alunos, em 2015, contava com cento e cinquenta (150) bombeiros mirins no município de Rio Branco e mais de oitocentos (800) em todo estado, incluindo os municípios de Tarauacá, Sena Madureira, Rio Branco e Eitaciolândia. Disponível em: <<http://www.oaltoacre.com/5o-batalhao-corpo-de-bombeiros-da-regional-do-alto-acre-realiza-formatura-de-bombeiros-mirins/>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

¹⁰⁹ Como já explicitado, *First Class* é uma empresa de consultoria em Língua Inglesa, com sede em Brasília, que presta serviços, tais como, consultoria educacional, formação de professores, formação profissional e tradução. Disponível em <<http://www.firstclassconsultoria.com.br/Servicos.aspx?culture=pt-BR>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Entre estas demandas, o CEL foi responsável pela construção dos editais de processos seletivos de professores para ensinar LE no Centro e nos NELs, demanda oriunda da SEE/AC, conforme registrado no Relatório de 2012. No mesmo relatório, consta que a equipe pedagógica do CEL, de ordem da Diretoria de Ensino da SEE/AC, foi incumbida também da análise do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Médio do estado do Acre e da elaboração de algumas orientações pedagógicas para os professores. No relatório de 2013 consta a realização da prova oral do processo seletivo para contratação temporária de professores, com a finalidade de suprir a oferta de cursos de LE, naquele ano, inclusive para executar a parte oral, através de entrevista com os candidatos selecionados no concurso para professores provisórios do Estado. No Relatório de 2014, consigna que membros do CEL participaram nas discussões do Plano Estadual de Educação, organizadas pela Diretoria de Ensino da SEE/AC.

Verificou-se, portanto, nos relatórios e nas falas dos entrevistados que, para além da oferta de ensino de LE (Inglês, Espanhol, Francês e Italiano), direcionadas aos alunos das escolas públicas estaduais e para a comunidade externa - funcionários públicos e comunidade em geral, já em 2012, foram oferecidas ações formativas a professores e futuros professores. Ações que atingiram graduandos do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (Ufac) e professores do CEL e dos NELs, bem como ações de formação continuada para aqueles de LE da rede pública.

5.2.1 As Ações Formativas Desenvolvidas pelo Centro de Estudo de Línguas

Sabe-se que no contexto acreano professores ainda não formados são contratados para exercer a função nas escolas públicas estaduais. Também, muitos sem licenciatura lecionam nas escolas particulares e cursinhos de idiomas quando se sobressaem na língua, por serem considerados com "fluência". Este termo se destaca por ser um dos pré-requisitos para trabalhar no CEL, necessário à abordagem comunicativa, a metodologia de ensino adotada pelo Centro.

Com o discurso de que o estudante de LE não estuda as quatro (04) habilidades no ensino regular ofertado na escola pública, o CEL oferta o ensino de línguas com enfoque na oralidade, priorizando como metodologia a abordagem

comunicativa. Tal abordagem pressupõe professores fluentes nas línguas que se propõem a ensinar, e esta é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo CEL na contratação de professores. A suposta carência de professor fluente na língua justifica um dos motivos pelos quais o CEL contratava professores ainda não formados ou que não possuem Licenciatura em Letras/Inglês, como se evidencia no discurso do entrevistado C.

Os Relatórios de 2011 e 2012 contêm informações sobre os problemas enfrentados com alguns professores, como também, o alerta sobre a falta de professores preparados para trabalhar com a abordagem comunicativa, proposta metodológica do CEL. De acordo com os entrevistados, atores da política, a carência de professor de inglês com este perfil é um problema no contexto de ensino acreano, o que justificaria para superar esta dificuldade, que o CEL buscasse inicialmente uma consultoria de uma escola particular de língua inglesa para a oferta de ações formativas a seus professores, bem como aos professores dos NELs. O que foi previsto já em sua proposta de criação e que tem continuidade paralelamente à política em ação.

Em 2011, nos dias 16 e 17 de dezembro, a *First Class*, empresa de consultoria em Língua Inglesa contratada para realizar curso de formação para os professores do CEL, ofertou um *workshop* com duração de 16 horas, objetivando a construção de estratégias de melhoria para a qualidade do curso de Inglês ofertado no CEL. Em maio de 2012, foi realizado outro *workshop* para professores de Inglês, promovido pela *First Class* e executado pela equipe da Embaixada Americana e, em novembro do mesmo ano, foi realizado um acompanhamento pedagógico, também sob a assessoria da *First Class*. Indicativos que evidenciam a forma encontrada para capacitar os professores ao perfil considerado necessário para atuar no CEL, conforme pensado na proposta de sua criação.

Somente no relatório de 2013, são identificados encontros, oficinas e acompanhamento de professores com vistas a garantir o melhor desenvolvimento da metodologia utilizada, inclusive para o Núcleo de Cruzeiro do Sul, sob a responsabilidade exclusiva de profissionais do CEL.

Identifica-se no Relatório Anual, exercício 2012, uma ação formativa sob a responsabilidade de docentes que pode ser considerada prospectiva, uma vez que é

ofertada nos moldes de um curso complementar¹¹⁰, numa perspectiva de atividade formativa, aos graduandos do 7º e 8º período do Curso de Letras/Inglês da Ufac. Ação, esta, não contemplada na proposta de criação do CEL, tampouco explicitada em seu Projeto Político Pedagógico (ACRE, 2012c) e Regimento Escolar (ACRE, 2014a). A explicação para o CEL assumir tal ação formativa e o modo como foi planejada e ofertada não consta no Relatório, porém, obteve-se a informação de que esta ação foi solicitada ao Centro pela Coordenação do curso de Letras/Inglês da Ufac, sob o argumento de que a oferta deste tipo de atividade, para alunos ainda em formação inicial, aproximaria futuros professores de inglês do que é necessário para exercer suas funções nas escolas do sistema público de ensino do Acre, e, inclusive, no próprio CEL.

O entrevistado C assim explicou o motivo desta ação formativa:

Bom, eu penso que o motivo que originou, vinha do tipo de profissional, de alunos que vinham, que chegavam até nós, oferecendo-se para trabalhar e nós identificávamos que esse aluno, que estava praticamente saindo, não tinha as habilidades que nós gostaríamos que tivesse para trabalhar com nossos alunos. Daí nós tínhamos aqui um profissional bastante experiente nessa área e pensamos porque não oferecermos um curso para que esses alunos [graduandos] possam estar melhorando. E, possivelmente, nós ganharíamos muito com isso, porque nós teríamos com certeza ao final do ano esse aluno graduado e melhor fluente na língua. Então, a gente chegou a trabalhar se não me engano dois semestres com eles, e eu acho que foi proveitoso porque posteriormente a gente teve alunos destes que fizeram parte do nosso corpo docente. (Entrevistado C, 2015).

Cabe aqui ressaltar que no estado do Acre, a Ufac é a principal instituição que oferece Cursos de Licenciatura em Letras/Inglês, e conseqüentemente, a responsável pela formação destes professores para a Educação Básica. Diante deste cenário, buscou-se no Projeto Político Curricular do Curso de Letras, no caso específico, o Projeto de Reformulação do Curso de Letras/2007, o perfil profissional que o curso de Letras/Inglês da Ufac almeja inserir no mercado de trabalho.

O Curso de Letras tem como política, a formação de um profissional que domine a língua materna, mais uma língua estrangeira e suas respectivas literaturas,

¹¹⁰ De início esta informação foi obtida com os próprios alunos do 7º período, participantes da formação e alguns deles bolsistas no Colégio de Aplicação no ano de 2012, escola na qual a autora desta tese é professora. Informação também confirmada com a coordenadora do CEL em uma conversa informal para a coleta de dados (documentos) sobre a presente pesquisa, e mais tarde ratificada na fala dos responsáveis que criaram o CEL em um evento realizado na Ufac em 2013 e na entrevista cedida para este estudo, em 2015.

assim como senso crítico que o habilite a pensar a realidade em que está inserido, além de atuar como um orientador no processo ensino-aprendizagem com foco na relação aluno-professor e nas diversas experiências que o permeiam. Alinha-se aos que defendem que, por meio da língua-linguagem, toda herança cultural é transmitida e que o conhecimento da mesma é fundamental para a percepção da realidade, propondo-se a oferta de uma formação de “caráter cultural e humanística ao indivíduo para que ele construa uma visão crítica da língua e tenha uma apropriada percepção histórico-social da evolução através dos estudos literários” ¹¹¹ (UFAC, 2007, p. 25). Propõe-se, pois, a habilitação de professores em língua materna e de uma estrangeira para ensinar na escola básica de maneira inovadora.

Nessa proposta, o perfil do professor de Letras - Língua Estrangeira e Língua Materna -, em geral, compreende:

Domínio das habilidades de expressão oral e escrita em língua portuguesa e estrangeira;
 Domínio de habilidades de produção e compreensão de diferentes gêneros e tipos de textos, nas mais diversas situações de interação verbal, quer na modalidade oral, que na modalidade escrita.
 Capacidade de analisar e compreender diferentes discursos e a materialidade linguística que dá forma a eles;
 Domínio teórico e descritivo dos componentes da língua, em todos os seus níveis (fonológico, morfossintático, léxico e semântico);
 Domínio das diversas noções de gramática e (re) conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem;
 Capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e funcionamento das línguas;
 Capacidade de compreender os fatos da língua e suas relações com as culturas, bem como de conduzir investigações de língua e linguagem, através da análise de diferentes teorias, bem como a aplicação das mesmas a problemas de ensino e aprendizagem da língua;
 Domínio ativo e crítico de um repertório representativo da literatura da língua;
 Domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sobre as quais a escrita se torna literatura. (UFAC, 2007, p. 29).

Ao analisar as competências e habilidades de um profissional de Letras, expressas no texto, delineia-se um profissional que esteja apto a trabalhar de forma interdisciplinar em áreas afins, que possua capacidade de analisar, utilizar e de elaborar material didático para cursos de nível fundamental e médio, além de

¹¹¹ Uma formação de caráter humanístico, de acordo com o dicionário Houaiss (1999), trata-se de uma formação que valorizava o saber crítico voltado para um maior conhecimento do homem e uma cultura capaz de desenvolver as potencialidades da condição humana.

desenvolver pesquisas, com foco no ensino-aprendizagem da língua em que se propõe ensinar e suas respectivas literaturas. Cabe também ao professor de LE “dar provas de grau de competência avançado na expressão oral e escrita na língua estrangeira” (UFAC, 2007, p. 31), porém, o enfoque não é centrado na competência comunicativa do futuro professor.

Nota-se, entretanto, que não há um delineamento de perfil específico para cada língua, assim como, competências e habilidades específicas à determinada língua (língua portuguesa, línguas inglesa, espanhola, francesa). Define-se um perfil único de professor que o Curso de Letras almeja inserir no mercado de trabalho.

A partir da análise desta proposta considera-se que a ação formativa ofertada pelo CEL aos alunos da Ufac futuros professores de inglês pode ser explicada devido ao professor, mesmo licenciado por uma instituição reconhecida, enfrentar logo ao início de sua carreira, dificuldades com uma das principais exigências do CEL– fluência na língua. Para suprir essa lacuna e a carência do mercado de trabalho, a oferta de ações formativas direcionadas à formação do professor foi outra tradução da política de criação do CEL. O CEL passou a oferecer cursos de aperfeiçoamento, *workshops* para os professores do CEL, dos NELs e até capacitação para os professores mediadores do programa Pronatec.

Como já abordado neste estudo, o CEL oferece, em parcerias com a embaixada Americana e a Espanhola, ações formativas, em formato de *workshops*, para seus professores e convidados. Em 2014, entre os dias 14 a 16 de agosto, o CEL ofertou um *workshop* intitulado “*Maximizing and Expanding Experiences in an ESL Environment*” com representantes da Embaixada Americana e a *First Class*. Cabe ressaltar que na ocasião havia quatro (04) listas de presenças: a) uma para os professores do CEL com dezesseis (16) professores inscritos em que todos participaram, conforme lista para o recebimento do certificado; b) uma lista para professores da rede estadual, em que dezessete (17) professores estavam inscritos, e somente onze (11) tiveram acesso aos certificados; c) uma lista para convidados – graduandos do Curso de Letras/Inglês com treze (13) inscritos e quatro (04) com certificados; d) outra lista, também, para convidados (alunos-cursistas) do CEL, com dezoito (18) inscritos e destes, oito (08) pegaram os certificados¹¹².

¹¹² Aqui analisaram-se as listas que foram cedidas pela Coordenação do CEL.

Apesar do discurso dos atores que atuam no CEL que estes *workshops* contemplam tanto professores das escolas públicas estaduais quanto os professores do CEL e NELs, na prática o que se observa é que o número de vagas, em média 60 vagas, restringe-se a um grupo de professores, “eu diria escolhido a dedos” ¹¹³, o que indica que os professores da rede pública estadual não integram o público-alvo desta formação em específico.

Novamente, observa-se a participação de graduandos do Curso de Letras/Inglês no contexto das ações formativas ofertadas pelo CEL, isto possibilita afirmar que há uma estratégia política por trás dessa inclusão dos graduandos da Ufac nas formações – uma preparação para os futuros profissionais, bem como a oferta deste tipo de formação para os próprios alunos-cursistas do CEL, também para futuros professores do Centro, porque talvez o aluno que se sobressair proficientemente na língua, pode ter a possibilidade de ser contratado pelo referido CEL.

Essa possibilidade de contratação fica evidente no *slide* (ACRE, 2013a) contendo o quadro de funcionários do CEL, dados que revelam que professores ainda em formação inicial já trabalharam no CEL e até mesmo professores sem Licenciatura em Letras/Inglês. O número não era significativo, mas existe a possibilidade de contratar temporariamente professor com Nível Superior incompleto ou de outra área de formação devido à carência de professor no mercado de trabalho com o perfil que o CEL exige.

Como já abordado, neste estudo, os professores do CEL são contratados por processo seletivo, como exemplificado com o Edital/SEE/CEL n.º 01/2014¹¹⁴, para contratar temporariamente os professores do CEL. No caso de não haver inscritos ou aprovados, existe a possibilidade do CEL internamente realizar a seleção de seus professores, tendo como critério de escolha a análise de currículo e a entrevista oral

¹¹³ Esta afirmação fundamenta-se em alguns aspectos: 1) alguns professores receberam e-mails sendo convidados para a participação neste workshop, dentre eles, a autora desta tese; 2) a participação da autora como professora em formação e como pesquisadora coletando dados para a pesquisa; 3) em conversa com um grupo composto por 12 professores de LI da rede pública estadual no *whatsApp* – grupo intitulado ACRE *English Teacher*, obteve-se a informação que a maioria não recebeu nenhum convite para participar deste *workshop* ofertado no mês de agosto de 2014.

¹¹⁴ Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/documentos-2/file/149-edital-see-cel-n-01-2014>>. Acesso em: 10 jun. 2015

para avaliar a fluência do candidato no idioma a ser lecionado, segundo conversa informal com a Coordenadora Geral do CEL.

Ressalte-se, portanto, que com vistas a qualificar seus professores para trabalharem com a metodologia adotada, o CEL centraliza ações formativas voltadas a seus professores, estendidas também aos graduandos da Ufac. E é com esta perspectiva de formação numa abordagem comunicativa que o CEL assumiu progressivamente ações formativas para todos os professores de LE da rede pública estadual, entre eles o de Língua Inglesa, como analisado a seguir.

5.2.2 As Ações Desenvolvidas pelo CEL na Formação do Professor de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual

O CEL foi, progressivamente, assumindo a formação continuada dos professores de LE, no caso específico da pesquisa, dos professores de LI da rede pública estadual. Ao analisar os Relatórios anuais (2011 a 2014), entregues à Diretoria de Ensino, identificam-se ações formativas para os professores de LI da rede pública ofertadas no ano de 2012 e 2014. Também na documentação, cedida pelo CEL, acerca destas formações continuadas (slides, relatórios da formação continuada, lista de presença e SDs), é informado que, em 2012, o CEL ofertou formação aos professores de LE da rede pública estadual com vistas a atender uma demanda da SEE/AC. Desse modo, embora a solicitação de ação formativa aos professores não esteja contemplada na formulação da política de criação do CEL, ela é uma ação efetivada na prática.

No caso específico dessa ação formativa, ela foi realizada pela equipe pedagógica do CEL de Rio Branco e ocorreu em três municípios do estado: Cruzeiro do Sul, Brasileia e Rio Branco, sendo ofertadas para 124 professores de LI e Espanhol, conforme explicitado a seguir.

QUADRO 13 – AÇÕES FORMATIVAS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E ESPANHOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO ANO DE 2012

Data	Município	Local	CH	Presentes
30/07	Cruzeiro do Sul	CEDUP/NEL ¹¹⁵	8h	18
31/07	Cruzeiro do Sul	CEDUP/NEL	8h	15
02/08	Brasileia	Escola Kairala José Kairala	8h	5
03/08	Brasileia	Escola Kairala José Kairala	8h	08
09/08	Rio Branco	CEL	8h	53
10/08	Rio Branco	CEL	8h	25
TOTAL DE PARTICIPANTES				124

FONTE: ACRE (2012e)

Essa primeira ação formativa do CEL, direcionada aos professores da rede pública estadual do Acre, teve como objetivo auxiliar os professores de LE do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na compreensão da relação entre as sugestões das Orientações Curriculares do Estado do Acre (2010), seus planejamentos e a elaboração de Sequências Didáticas (SDs)¹¹⁶ utilizando-se do livro didático como um material de apoio.

Nos relatórios, elaborados pela equipe pedagógica do CEL, responsável por essa formação, destaca-se a pouca divulgação pela SEE/AC quanto à data, horário, local e tema da formação. O que, possivelmente, justifica o número reduzido de professores na formação ofertada, como pode ser observado no QUADRO anterior. No discurso da equipe pedagógica do CEL, a oferta da formação é uma demanda da SEE/AC, competindo à mesma a responsabilidade de divulgá-la nas escolas e estas aos professores.

O número reduzido de professores de LI nas formações ofertadas pelo CEL também se destaca nas formações realizadas em 2014, como pode-se observar nos QUADROS a seguir.

¹¹⁵ Núcleo de Ensino de Línguas (NEL) sediado no Centro de Educação Permanente (CEDUP) vinculado à SEE/AC.

¹¹⁶ Sequência Didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (SCHNEUWLY, DOLZ et al, 2004, p. 97). Uma SD tem como propósito apresentar de maneira concreta os procedimentos a serem desenvolvidos em sala de aula; ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação; assim como, permitir ao aluno o conhecimento do gênero desde seu contexto de produção até seu modo de funcionamento. No planejamento dos professores do estado do Acre, a elaboração de SDs é uma recomendação pedagógica da SEE/AC.

QUADRO 14 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE LI DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ano 2014				
Data	Objetivo	Participantes	Turno	Local
11/04	Orientar na elaboração de SDs, com base nas orientações curriculares, utilizando do livro didático; Oportunizar uma reflexão sobre planejamento e avaliação embasada nas Orientações Curriculares.	12	Noturno	CEL
16/05	Possibilitar uma reflexão acerca das Orientações Curriculares e a inserção de suas sugestões nas SDs produzidas pelos professores.	04	Vespertino	CEL
08/08	Esta formação dividiu-se em dois momentos: o primeiro ¹¹⁷ , objetivou-se possibilitar aos professores uma compreensão acerca do processo de construção de uma SD - o que é, para que serve e como estruturá-la de modo a mobilizar nos alunos as capacidades de linguagem ao ler um texto. O segundo momento objetivou em mostrar aos professores o uso de atividades adicionais na sala de aula, tais como jogos, canções etc., bem como momentos para troca de experiências.	10	Noturno	CEL

FONTE: Dados do CEL (2014, organizado pela autora, 2015)

No ano de 2014, ofertaram-se três (03) formações para os professores de LI do Ensino Fundamental II, em turnos diferenciados, vinte e seis (26) professores compareceram. Quanto ao Ensino Médio, ofertaram-se, também, três (03) formações, em turnos diferenciados, comparecendo sessenta e um (61) professores, conforme QUADRO a seguir.

¹¹⁷ Nesta formação, a autora desta tese foi convidada pelo professor-formador para participar como formadora, em um primeiro momento do encontro, para compartilhar os conhecimentos adquiridos acerca da temática - Sequência Didática, por ter sido seu objeto de estudo no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, no ano de 2010.

QUADRO 15 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE LI DO ENSINO MÉDIO

Ano 2014				
Data	Objetivo	Participantes	Turno	Local
25/04	Oportunizar uma reflexão sobre planejamento embasada nas Orientações Curriculares, bem como análise de SDs.	06 22	Vespertino Noturno	CEL
06/06	Oportunizar uma reflexão sobre planejamento embasada nas Orientações Curriculares, bem como análise de SDs.	21	Noturno	CEL
15/08	Esta formação dividiu-se em dois momentos: o primeiro ¹¹⁸ , objetivou-se possibilitar aos professores uma compreensão acerca do processo de construção de uma SD - o que é, para que serve e como estruturá-la de modo a mobilizar nos alunos as capacidades de linguagem ao ler um texto. O segundo voltou-se para auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos tendo como base as orientações do guia do PNLD/2015, em que, em conjunto, os professores avaliaram as propostas e discutiram sobre as obras a serem adotadas nas escolas, considerando as especificidades de cada escola.	12	Noturno	CEL

FONTE: Dados do CEL, 2014. Organizado pela autora, 2015.

Nota-se, nos QUADROS anteriores, que o turno vespertino representa o menor número de professores. Isto, talvez, explique a oferta de formação no turno noturno, dentre outros motivos, tais como, o de que a maioria dos professores trabalha em dois turnos consecutivos (matutino e vespertino) e até em três turnos.

Em busca de compreender as razões do número não expressivo de professores presentes nas formações, estabeleceu-se um diálogo com o entrevistado E. Evidencia-se em seu discurso que a comunicação entre SEE/AC, escolas e CEL não é eficaz e que o processo de divulgação não é de competência do CEL. Segundo o entrevistado, a SEE/AC solicita a formação ao CEL, este se organiza, planeja e oferta a formação. A divulgação é de competência da SEE/AC, bem como a competência é do professor-formador de providenciar relatórios acerca

¹¹⁸ Idem nota 115.

das formações ofertadas contendo objetivos, conteúdos, metodologia, lista dos professores participantes e de encaminhar à Coordenação pedagógica do CEL, para que esta envie à SEE/AC. A lista de presença é um controle tanto para o CEL quanto para a Secretaria, sendo, pois, utilizada para identificar os professores que podem ser beneficiados com o pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) criado, pela SEE/AC, como forma de incentivá-los a participar também das formações continuadas, entre outras atividades.

Ao analisar os relatórios institucionais de circulação interna, acerca das formações ofertadas pelo CEL, encontrou-se um convite, elaborado pelo professor-formador, direcionado aos professores com informações sobre as formações. O entrevistado E esclarece que, ciente dos problemas existentes em relação à divulgação das formações, fator que parece explicar a quantidade não satisfatória de professores participantes nas formações ofertadas, o próprio professor-formador, quando possível, confecciona convites e comunica aos professores via *e-mail* para que possam tomar ciência e participar com mais efetividade da formação.

Quanto ao que se pode fazer para que o professor participe das formações ofertadas pelo CEL, uma vez que não há dúvidas de que este assumiu a formação, o entrevistado E explicita a necessidade da conscientização e da divulgação por parte da SEE/AC. O entrevistado cita que o pagamento da VDP, como forma de incentivo, não é suficiente. Ele complementa ainda que, não há uma liberação da escola para que o professor participe da formação, uma vez que a ausência dele na escola requer uma posterior reposição, circunstância em que o discurso que se reproduz é: “se eu vou ter que repor por que eu vou à formação?” (Entrevistado E, 2015).

O entrevistado em pauta esclarece também, que além das formações ofertadas, o CEL disponibiliza ao professor da rede pública estadual, com horário agendado, orientação na construção de material didático e na elaboração de SDs, a serem trabalhadas na sala de aula. A seguir destaca-se de sua fala um trecho sobre a ação formativa que o CEL oferece.

[...] nós temos aqui um trabalho de formação, mas não temos um trabalho de acompanhamento desse professor, então o próprio Centro de formação distancia esse professor, essa escola. Ele fica meio à parte. Porque o ideal seria um formador-formador que pudesse dar uma formação e depois passar com um acompanhamento, verificando como isso

acontece na prática, sugerindo e coletando dados que é pra depois assim, 'olha nós visualizamos isso, o trabalho tem sido feito dessa forma, a orientação foi essa ou não foi esta'. **Então, acho que falta ainda esse feedback do Centro de formação a esse professor, que é o centro desse trabalho que o CEL vem fazendo de formação continuada. Então ainda falta essa ponte entre o CEL e as escolas e esse professor diretamente.** (Entrevistado E, 2015, grifo nosso).

Em outro trecho enfatiza a necessidade de um retorno da ação formativa que o CEL passou a assumir.

Precisavamos ter aqui pelo menos uma pessoa que pudesse estar à disposição pela manhã para quinzenalmente, mensalmente fazer um rodízio nas escolas, embora tenham algumas a noite também, mas precisaríamos fazer o trabalho de acompanhamento. Mesmo que essa pessoa não fosse diretamente a pessoa formadora, mas que essa pessoa pudesse [...] **chegar até a escola, fazer um acompanhamento, fazer um relatório, dar um feedback aqui para o centro de formação que a partir daí a gente conseguiria fazer a diferença nesse trabalho. Porque formação até damos, mas o feedback dessa formação se está surtindo efeito eu não posso te falar.** (Entrevistado E, 2015, grifo nosso).

Ao ser indagado a partir de que demandas o CEL assumiu essa função de formador, responde:

Eu acho que essa questão do CEL ter se tornado essa referência de Centro de Formação, de apoio para esse professor da rede, eu acredito que isso aconteceu mesmo sendo contrário a sua vontade, principalmente, pela necessidade da rede estadual, precisar de alguém e não ter alguém que tivesse algum tipo de habilitação, alguém com referência para fazer esse tipo de trabalho. Já que o CEL lida diretamente com a formação de seus próprios professores pensou-se também porque não inserir formação desse professor da rede" (Entrevistado E, 2015).

No discurso do entrevistado, evidencia-se que a formação dos professores de LE da rede pública estadual passou por um processo de recontextualização, ou seja, foi deslocada do espaço SEE/AC e relocada no CEL por circunstâncias adversas, não de escolha do próprio CEL, recontextualização que acarretou processos de tradução da política, esta passou por adaptações, mudanças por parte de quem atua na prática, no caso, o professor-formador. Este, até aquele momento da entrevista, assumia a função de ensinar LI aos alunos e por processos de interpretação e tradução da política, tornou-se também o responsável por realizar a formação continuada dos professores da rede pública estadual de Rio Branco, como uma ação do CEL.

De acordo com o entrevistado, o professor-formador conta com o auxílio da equipe pedagógica e com a experiência adquirida em sala de aula como professor de LI para exercer tal função. As formações ofertadas aos professores de LI da rede pública estadual têm como perspectiva oportunizar um espaço de reflexão sobre as sugestões das Orientações Curriculares do estado do Acre, reformulada em 2010, em conformidade com os documentos curriculares oficiais, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares do Ensino Médio. Assim, segundo o referido entrevistado, dentro do possível, a formação continuada é ofertada buscando condições para que o professor da rede pública estadual possa melhorar o ensino-aprendizagem de LI nas escolas, de forma que possa inserir as sugestões vistas nas formações no planejamento de suas aulas, bem como ter um espaço para trocas de experiências.

A justificativa dessa ação formativa na interpretação dos atores da política acerca da recontextualização ocorrida, deve-se ao fato de a equipe que era responsável pela formação dos professores de LE na SEE/AC, ter sido incorporada ao quadro de funcionários do CEL, desde sua criação em 2011. Então, em face disto, nada mais legítimo que deslocar a formação continuada oferecida pela SEE/AC e relocá-la para o CEL, passando, este a exercer mais esta função, que segundo o entrevistado B, ao ser indagado acerca das razões que levaram o CEL a assumir esta formação, esclarece: “o CEL começa a desenvolver esta ação, a partir do momento que foi incorporado no seu quadro docente, nossos melhores técnicos e professores da área” (Entrevistado B, 2015). E complementa com outra razão para que o CEL assumisse essa função formativa.

Ele explica que a necessidade de melhorar o ensino dado nas escolas públicas estaduais, fez com que o CEL, “apresentasse aos nossos professores [da rede] alternativas de um espaço em que pudessem aperfeiçoar o seu conhecimento. Esta foi outra razão que contribuiu para que o CEL assumisse essa outra função”. Um processo que foi acontecendo por “osmose, naturalmente”, uma vez que a equipe que constitui o CEL era a equipe de formação da SEE/AC. No entanto, estas ações não ocorrem no espaço-escola, lugar em que o professor tem seu vínculo empregatício. O CEL é compreendido como lócus da formação, ficando as ações formativas sob a responsabilidade dos professores que assumem no CEL, a função de professor-formador, à escolha da equipe pedagógica. O critério de escolha

baseia-se na experiência profissional do professor com o ensino de LI nas escolas públicas estaduais, particulares e cursinhos de idiomas.

O entrevistado C, quando indagado se o CEL passa, através de suas ações formativas direcionadas aos professores, a ser um Centro de Formação, responde:

De certa forma nós também temos esse papel, sabe. Nós também temos esse outro braço [...] é importante que a gente diga também que nas nossas formações nós estamos sempre convidando, né, os alunos, acadêmicos dos cursos de Língua Estrangeira para participar das nossas formações né, tanto os professores da rede quanto os alunos acadêmicos fazem parte junto com os nossos professores, nossas professoras das formações que o Centro tem oferecido né. **Então eu considero, sim, com toda certeza que o Centro de Línguas também tem este papel, além do papel de contribuir com a escola, no sentido de complementar aquele conhecimento que o aluno já tem, ele também tem o objetivo de contribuir com o professor na sua formação.** (Entrevistado C, 2015, grifo nosso).

No discurso deste entrevistado, evidencia-se que o CEL incorporou, de fato, a função de formador. O que confirma a tese que orienta esse estudo - o CEL foi sendo reconhecido também como um Centro de Formação de Professores de LE no estado do Acre. Observam-se, por trás da política de criação do CEL, estratégias políticas combinadas entre si: uma centralização de ações. O CEL assumiu um papel centralizador de todas as ações direcionadas à LE no estado: da oferta de ensino de LE aos alunos da rede pública de ensino à formação de professores de LE da rede pública estadual.

Diante do exposto, as ações formativas direcionadas aos professores de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ofertadas pelo CEL, tiveram sua origem no ano de 2012 e, desde então, até a data da apresentação deste estudo, o CEL foi ampliando sua ação. Como já salientado, esta ação não foi pensada na formulação da política de criação do CEL, não constando, portanto, do texto inicial de sua proposição. Todavia, por um processo de recontextualização, interpretação e tradução da política, atendendo às demandas da SEE/AC, órgão ao qual se encontra vinculado, o CEL assumiu essa demanda reajustando a política às dimensões contextuais em que atua, criando estratégias para o enfrentamento da política. As ressonâncias das ações formativas assumidas pelo CEL na formação dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual serão a seguir destacadas.

5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CEL DE RIO BRANCO - ACRE: RESSONÂNCIAS DE UMA AÇÃO

Diante de todo o cenário até aqui delineado, o resultado da análise das informações obtidas evidenciam que o CEL trilhou vários caminhos, ou seja, assumiu várias ações e funções que não constavam em sua proposta e de seu Decreto de criação, mesmo sem ter, ao longo dos anos, composto um quadro de profissionais para tantas demandas. A fala do entrevistado E vem corroborar esta afirmação.

o CEL tem um efetivo pequeno para tantas demandas, eu vejo demandas demais, tempo de menos, ou pessoal de menos, logo, o tempo, também se torna de menos, embora eu vejo excelência naquilo que eles assumem, mas é esforço mesmo de equipe que se compromete em tentar fazer sempre o melhor. **Eu percebo que é sempre demanda demais e pessoal de menos.** (Entrevistado E, 2015, grifo nosso).

A criação do CEL, inicialmente, pensada para fortalecer o ensino de LE das escolas públicas estaduais, no decorrer destes quatro anos (2011-2014), foi se recriando devido às interpretações dos atores, dos interesses políticos que permeiam a criação do CEL. Definido nos moldes de uma escola de idioma, foi assumindo ações formativas se tornando também um Centro de Formação de Professores de LE, sempre pautado na intenção de constituir-se em uma escola pública de idiomas no estado do Acre.

Esse deslocamento de intencionalidades é perceptível no discurso do entrevistado B.

Entende-se que a partir do momento que o CEL complementa o conhecimento que o aluno traz da escola, forma alunos mais proficientes na LE no Estado, e desenvolve um trabalho de formação continuada com os professores que atuam nas nossas escolas, estamos traçando um futuro mais promissor e qualitativo no ensino e aprendizado de idiomas no Estado. (2015).

Procedente de uma política de governo, com foco em resultados, tem a intenção de oferecer oportunidade de ensino de qualidade não só para os alunos das escolas públicas, mas para toda a comunidade, como pode ser observado no discurso do mesmo entrevistado.

Toda política pública educacional implantada com o objetivo de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, na medida em que oferece as mesmas possibilidades de acesso acadêmico e profissional aos alunos da escola pública, tem uma importância muito grande para a comunidade em geral. Esta é a função do CEL. Desta forma, todas as ações realizadas tem o apoio da Secretaria e do Governo do estado. Desde a manutenção dos espaços, logística e infraestrutura das salas de aula, formação dos professores do quadro, e total apoio nas ações de parcerias e expansões de crescimento de oferta dos cursos oferecidos pelo CEL. (Entrevistado B, 2015).

No entanto, a política pensada para um determinado público (alunos do Ensino Médio) com a oferta de atividades complementares ao currículo da escola com a criação de Núcleos de Estudo de Línguas, não conseguiu permanecer na escola. Isso “devido à falta de salas disponíveis” (Entrevistado C, 2015), ou seja, de condições necessárias (sala de aula) para que a política de fortalecimento de ensino de LE, criada pelo governo do Estado, se efetivasse, de fato, nas escolas públicas estaduais.

Até a data do presente estudo, somente três (03) dos sete (07) núcleos permaneceram nas escolas. A oferta de ensino complementar ao currículo da escola pública estabeleceu-se concentrada no CEL, um espaço fora das escolas. Por outro lado, objetivando a expansão da oferta do ensino de LE por meio de seus NELs, o governo do estado prevê a expansão do CEL em mais dois Municípios no estado do Acre. Segundo o entrevistado D, sem adentrar em detalhes, pois se tratam de metas, para o ano de 2016, está previsto a inauguração de dois novos NELs no estado: um no município de Brasiléia e outro no município de Epitaciolândia. Ambos com foco no ensino da Língua Espanhola. Nota-se que esta expansão abrange dois municípios estratégicos: municípios de fronteira com a Bolívia.

A pesquisa intitulada “Currículo para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos”, realizada recentemente pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2015), com o objetivo de descrever e analisar a implantação da política curricular dos estados brasileiros e do Distrito Federal, procurando apreender o modelo de regulação no qual esta política se insere, abordou aspectos bem relevantes acerca da implantação do currículo no estado do Acre que vem contribuir com a compreensão dos caminhos que o CEL de Rio Branco foi trilhando.

Nessa pesquisa realizada pelo CENPEC, a entrevista com um dos gestores da Secretaria de Educação do estado do Acre, envolvido na concepção, elaboração e implantação do documento curricular, em 2010, descrita no relatório (CENPEC, 2015), evidenciou as disputas de interesse por trás da implantação da política curricular no estado, conforme excerto a seguir.

O entrevistado B do Acre expressa essas disputas claramente em sua fala e indica a ausência de linearidade no processo decorrente das mesmas. Esse entrevistado avalia como **“perda de foco” o estilo de governança que a secretaria assumiu de 2011 a 2014**, período em que o entrevistado integrava a equipe: “Não fui competente ou forte o suficiente para lutar”. Um exemplo dessa “perda de foco”, segundo o entrevistado, **foi a criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL)** e do Instituto de Matemática, Ciências e Filosofia: Um lugar onde os bons alunos vão assistir a aulas. Não diz nada. **Nós queríamos o centro de línguas dentro da escola. A iniciativa tirou bons professores das escolas e colocou-os em um projeto que tem um efeito prático** insignificante do ponto de vista da rede. Para quem é atendido lá é excelente. Mas a concepção com a qual a gente sempre trabalhou [...] é que se não era possível dar o ótimo, que a gente desse o bom para todo mundo. O que você tem é o ótimo e o ruim. Você não tem o bom. **A pergunta é: o CEL poderia ser aplicado em todas as escolas? Poderia. Para isso a governança da secretaria precisaria ter feito esse investimento. A implementação do currículo tem que ser uma decisão da secretaria. Para isso você precisa ter um líder na secretaria que tenha como foco essas questões. A secretaria de Educação tem que ficar imune às disputas políticas alheias à aprendizagem.** [...] A agenda da secretaria de Educação deveria ser o direito de aprender. Em determinados momentos nós nos perdemos (entrevistado B do Acre, em 11/2/2015). (CENPEC, 2015, p.185, grifo nosso).

O depoimento do representante da Secretaria de Educação merece destaque, pois, sua análise acerca da criação do CEL vem corroborar o resultado da análise dos dados desta tese, que revelou, de fato, que o CEL foi assumindo várias ações em sua trajetória. Caminhos, estes, que em conformidade com o entrevistado B da pesquisa citada, levaram o CEL a uma “perda de foco”.

O CEL passou a centralizar todas as ações relacionadas à LE no estado do Acre, dentre elas, a formação dos professores de LE da rede pública estadual. Ação, esta, deslocada da SEE/AC e relocada no CEL, ressoando na transferência da responsabilidade pela formação continuada dos professores de LE do Acre, entre eles os de LI, para professores do CEL e na não obrigatoriedade por parte da Secretaria em compor, em seu âmbito, uma equipe específica e qualificada para ofertar esta formação, com objetivos, finalidades e diretrizes pré-estabelecidas.

Legítima, dessa forma, o CEL, vinculado à SEE/AC, a assumir a formação de todos os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual. Com isto, o professor de LI do CEL, para além de exercer a função de professor dos alunos do Centro, passou a exercer, também, a função de formador de professores.

Na interpretação do entrevistado E, o professor-formador torna-se o responsável pela formação continuada dos professores de LI da rede pública estadual em Rio Branco, com um esforço individual, ou até mesmo, coletivo, para colocar esta ação formativa em prática. Atores que unem forças para fazer a política acontecer, mesmo assumindo ações contrárias a suas vontades.

A disputa de interesse citada pelo entrevistado B, na pesquisa realizada pelo Cenpec (2015), provavelmente contribuiu para que o CEL perdesse o foco que tinha em sua criação, passando a trilhar vários caminhos, entre eles, ações formativas. Ações estas que ressoam na formação continuada do professor, pois a partir do momento que o CEL a assume, torna-se o responsável pela mesma, não havendo diretrizes formativas oriundas da Diretoria de Ensino da SEE/AC de como deve ser esta formação, até mesmo porque o CEL encontra-se vinculado à Diretoria de Inovação desta secretaria, não se criando, de fato, uma política de formação para os professores de LE da rede pública do estado. Fica, assim, a critério do CEL o modo de oferta desta formação, como já evidenciado no discurso dos atores responsáveis pela atuação desta política.

Em conclusão, o resultado da análise dos três contextos interligados: de influência, de produção do texto e da prática, com foco nos processos de recontextualização, interpretação e tradução ocorridos na política de criação do CEL, desde sua formulação à política em ação, confirma a suposição inicial desta tese: o Centro de Estudo de Línguas de Rio Branco, criado em 2011, no cenário de uma política nacional, educacional e linguística de fortalecimento do ensino de Língua Estrangeira, foi assumindo progressivamente ações voltadas para a formação continuada do professor de Língua Inglesa, configurando-se, também, como um Centro de Formação de Professor de Língua Estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa *Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco - Acre* é o resultado de uma busca desencadeada a partir de uma inquietação sobre as funções que o Centro de Estudo de Línguas (CEL) de Rio Branco demonstrava assumir em relação à formação de professores de Língua Inglesa da rede pública estadual.

As questões que norteiam este estudo foram analisadas com foco nos processos de recontextualização, interpretação e tradução da política de criação do CEL de Rio Branco, capital do estado do Acre, quando posta em ação (BALL; MAGUIRE; GOLD, 2012; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2007, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992). São elas: 1) Da política de criação do CEL à política em ação, para além de ser um Centro de Estudo de Línguas, o CEL de Rio Branco foi se configurando também como um Centro de Formação de Professores de Língua Estrangeira? 2) Que razões foram determinantes para que isso ocorresse? 3) Quais as ressonâncias da tradução desta política na oferta de formação aos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual do Acre?

Tomou-se como referencial teórico e metodológico para a análise da tradução da política de criação do CEL em Rio Branco, em sua totalidade, a abordagem do ciclo de política (BOWE; BALL; GOLD, 1992), referenciada e utilizada por Mainardes (2007, 2006), em seus três contextos interligados: o *de influência*, o *de produção do texto* e o *da prática*.

As fontes que possibilitaram a organização dos cenários da pesquisa foram várias, mas predominantemente oriundas do CEL de Rio Branco - Acre: *slides* apresentados em eventos por profissionais do referido centro (ACRE, 2013a); presença nos *workshops*; comentários informais dos sujeitos que participaram da implantação e implementação/tradução do centro em comento; apontamentos e materiais do acervo da pesquisadora em razão de ter participado, como professora em formação, das ações formativas ofertadas pelo CEL aos professores de Língua Estrangeira da rede pública estadual de ensino, (o que também permitiu retomar o contato com os colegas dos cursos ofertados, professores em formação e inclusive

com o professor-formador); e a participação como professora-formadora em duas ações formativas direcionadas aos professores de LE (Inglês e Espanhol) da rede pública estadual.

A inserção da pesquisadora no cenário que orientou a composição de cada uma das cenas, assim como toda a coreografia, oportunizou a coleta de documentos variados, além do contato com os atores da política em ação (coordenador geral, coordenadores pedagógicos e professores) e, conseqüentemente, a aquisição dos textos que representam a materialidade linguística da política.

Todo esse escopo documental (formal e informal) foi analisado sob a ótica do ciclo de políticas e cotejado com as entrevistas dos atores responsáveis pela criação do CEL, em Rio Branco, desde a formulação da sua política à ação. A captura dos processos de recontextualização, interpretação e tradução ocorridos na política, assim como, os indícios das ações formativas pelo CEL que compuseram de forma interligada os três contextos: *influência, produção do texto e da prática*.

Em consonância com os pressupostos teórico-analíticos adotados, em busca de responder às questões de estudo, a abordagem metodológica proposta para esta tese esteve diretamente relacionada com a formulação dos objetivos específicos. Desse modo, o primeiro deles teve uma vinculação com o *contexto de influência*. O segundo, com o *contexto da produção do texto*. E o último, com o *contexto de prática*.

No *contexto de influência*, objetivou-se analisar da política de constituição do Centro de Estudo de Línguas (CEL), em Rio Branco, à política em ação, bem como as influências que, em sua trajetória, desencadearam ações voltadas para a formação do professor de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual do Acre. Alinhando-se aos que consideram que o ensino de línguas é uma atividade política, que não se trata de uma ação neutra e, sim, permeada por intencionalidades e questões de fundo que refletem os interesses dos atores no processo de formulação de políticas.

O estudo pautou-se, primeiramente, a partir das políticas públicas educacionais e linguísticas, em situar o CEL de Rio Branco - Acre, como uma política de governo, elaborada para o fortalecimento do ensino de LEM na escola pública estadual, dentre os Centros de Línguas criados desde o ano de 1973 no Brasil. Embora o CEL, foco deste estudo tenha sido criado somente em 2011, cuja

finalidade é proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma aprendizagem diferenciada de línguas estrangeiras modernas, com prioridade para as línguas inglesa e espanhola, visando ao desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral).

No entanto, por meio de processos de recontextualização, interpretação e tradução da política de criação, no confronto com a ausência de profissionais qualificados, a equipe do CEL foi sendo progressivamente instada a assumir demandas não expressas nos documentos de sua criação, dentre elas, a formação dos professores de Língua Estrangeira da rede pública estadual.

O fato de as escolas não possuírem condições para a oferta de LEM – classes superlotadas, carga horária reduzida, professores com poucas habilidades orais na língua que se propõem a ensinar, recebera reforço legal para a criação dos Centros de Estudo de Línguas no Brasil com o propósito de difundir o acesso, valorizar e fortalecer o ensino de LEM.

Nessa conjuntura, O CEL é implantado e implementado em Rio Branco - Acre, pelo governo do estado, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, respaldado na Resolução n.º 07/2006, em conformidade com a Lei Federal n.º 11.161/05. A partir de 2011, o CEL em rubrica e os Núcleos de Estudo de Línguas (NELs) criados em sete (07) unidades escolares, fortaleceram, com atividades complementares, o ensino de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) ofertado nas escolas públicas estaduais, com enfoque na compreensão e produção oral.

A justificativa para a necessidade de uma proposta complementar ao currículo da escola pública acreana, ou seja, a criação do CEL de Rio Branco, ainda em 2011, mantinha o argumento, como já explicitado neste estudo, que a maioria das escolas não oferecia as condições necessárias para o engajamento discursivo do aprendiz na língua-alvo, devido à carga horária reduzida, classes lotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores e escassos recursos didáticos, culminando na leitura como prática de linguagem privilegiada no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) nas escolas.

A informação de que a equipe do CEL/AC conservava em 2011, ano de sua criação no âmbito estadual, membros do período em que, na esfera municipal, o CEL emergira, em 1996, favorecia a compreensão de uma política de continuidade,

em um processo de recontextualização da política inicial, embora essa iniciativa estivesse sob a responsabilidade da prefeitura e a atual, sob a responsabilidade do governo do estado. Como ambas foram criadas em nível local, notou-se a configuração de uma política que se constituiu especificamente para e dentro de um contexto, demarcado por uma retórica em torno desta política, isto é, de uma política de continuidade.

Não obstante, observou-se uma migração da política, não um mero processo de transposição e transferências, e, sim, um deslocamento e relocação em que os discursos foram e são recontextualizados, em torno de uma política considerada de continuidade, ainda que reconfigurada no que diz respeito às intencionalidades. Assim, o fator predominante na emergência do Centro de Línguas, em 1996, e sua recontextualização, em 2011, atribui-se à vontade política daqueles que, estando alinhados ao partido político que chegara ao poder, assumiram a tarefa de elaborar e implementar um centro de línguas acessível à população acreana, em especial, à matriculada em escolas públicas.

Caracteriza-se, portanto, como uma política de governo que surge no cenário educacional no momento em que o Executivo Estadual centrava esforços em criar novas estratégias de políticas públicas educacionais para melhorar a qualidade do ensino nas escolas sob sua gestão. Dentre essas estratégias, ao currículo da escola integram-se alternativas inovadoras que oferecem subsídios para a inserção do aluno no mercado de trabalho e no desenvolvimento do Estado do Acre em seu cenário econômico, político, social e cultural. Um Estado de tríplice fronteira Brasil/Peru/Bolívia em que as questões linguísticas estão relacionadas com as políticas e com os interesses econômicos, pois oportuniza relações comerciais com países de Língua Espanhola e outros de Língua Inglesa. Para isso, faz-se necessário profissional capacitado no mercado de trabalho.

Com o entendimento de que as condições das instituições públicas de ensino não possibilitam ao aluno um processo de ensino-aprendizagem da LE que permita um engajamento no discurso por meio das quatro práticas de linguagem: ler, escrever, ouvir e falar; o CEL em Rio Branco surge como uma política pública educacional e linguística de fortalecimento do ensino de LE no currículo escolar com enfoque na oralidade. Para alcançar este objetivo, utiliza-se da abordagem comunicativa, a qual necessita de professores com fluência na língua. O que

demandou do CEL a oferta de ações voltadas para a formação docente, ações estas que, conforme se apontou no contexto da produção do texto, não estavam contempladas no texto que representa a criação desta política: a proposta de criação do CEL, em 2011, e o Decreto de Criação n.º 3.140/2012.

A partir destes textos, buscaram-se outros registros impressos que destacassem os processos de recontextualização, interpretação e recriação desta política, bem como os indícios da emergência das ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual, dentre eles, os de Língua Inglesa (LI).

O resultado da análise da proposta e do decreto de criação, do projeto político pedagógico e regimento escolar - documentos que representam a política de criação do CEL- evidenciam um percurso evolutivo, com vistas à adaptação e legitimação das exigências legais, de fato, junto ao Conselho Estadual de Educação do Acre para a atuação do CEL como uma escola pública de idiomas do estado do Acre. No entanto, até a data de recolha de documentos para este estudo, o referido centro continua atuando como uma escola livre, possuindo, somente, a autorização da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE).

Quanto aos indícios textuais da oferta de ação formativa direcionada ao professor de LE, especificamente, de LI da rede pública estadual, estes foram identificados. Os documentos que representam a política de criação do CEL revelam que sua proposta passou por processos de recontextualização, interpretação e recriação. Deste processo, novos textos foram recriados, representando a política em movimento e as traduções ocorridas. Entre estas traduções, destaca-se no texto do Regimento Escolar, versão mais atualizada, a emergência de ações formativas para os professores de Língua Estrangeira da rede pública estadual de Rio Branco, entre eles, os de Língua Inglesa. Nos Relatórios Anuais de 2012 e 2014, foram identificadas evidências desta ação.

Pode-se afirmar que o CEL tem assumido ações formativas voltadas para o professor de LE, Inglês e Espanhol, da rede pública estadual de ensino, suportado legalmente apenas pelo decreto de sua criação (Decreto n.º 3.140/2012), no qual não há menção a estas ações, destacando-se que, até dezembro de 2015, sua documentação não havia sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Acre, ato que lhe garantiria o credenciamento e reconhecimento.

No decorrer de seus quatro anos, de 2011 a 2014, outras ações formativas decorreram da política de criação do CEL quando posta em prática. Assim, no contexto da prática, objetivou-se também analisar as razões da oferta dessas ações formativas para os professores de Língua Estrangeira Moderna da rede pública estadual de ensino, pelo CEL de Rio Branco, e as ressonâncias das traduções dessas ações na formação continuada dos professores de Língua Inglesa.

O resultado da análise dos Relatórios anuais de 2011 a 2014, cotejados com as entrevistas, comprovou que o CEL assumiu demandas semelhantes às de uma escola regular formal e outras ações não pensadas no texto de origem da política, dentre elas, ações formativas. O CEL, criado nos moldes de uma escola de idiomas, assumiu, progressivamente, características que o definem como um Centro de Estudo de Línguas que gerencia todas as ações direcionadas à LE na cidade de Rio Branco - da oferta do ensino de línguas à formação continuada do professor de LE.

Evidenciou-se também que o exposto no Decreto de criação do CEL, em 2012, no decorrer dos anos da política em ação, não se concretizou de fato. No referido documento, o governo do Acre se responsabilizava pela expansão de espaços alternativos para o ensino de LE nas escolas, os NELs, disponibilizando todos os recursos necessários para o desenvolvimento das habilidades comunicativas (falar, ouvir). Habilidades estas tão difíceis de serem realizadas em salas de aulas “comuns” na interpretação dos atores da política. No entanto, até a data da confecção deste estudo, somente três (03) dos sete (07) núcleos implantados, em 2011, permaneceram nas escolas, e a oferta de ensino complementar ao currículo da escola pública estabeleceu-se concentrada no CEL, um espaço fora das escolas.

Em face da necessidade de professores com conhecimentos e habilidades na e sobre a língua-alvo, em consonância com sua proposta de ensino - enfoque na comunicação oral, o CEL assumiu inicialmente a ação formativa de seus próprios professores, bem como de futuros professores, os quais ainda cursavam Letras-Inglês na Universidade Federal do Acre, contribuindo, assim, com a formação de um profissional mais próximo do perfil esperado para atender às demandas do mercado de trabalho, e até mesmo, do próprio CEL.

Dentre as diversas ações do CEL, este foi progressivamente assumindo a formação dos professores de LE das escolas públicas estaduais, não só de Rio

Branco, mas também dos demais municípios do estado a fim de atender as demandas da SEE/AC. O atendimento às aludidas demandas foi justificado sob o argumento de que no seu quadro de funcionários encontra-se uma equipe pedagógica com experiência em formação de professores, equipe esta, oriunda da própria SEE/AC, inclusive com algum de seus membros tendo ampla participação no CEL em âmbito municipal no ano de 1996. Dada a carência de pessoas habilitadas em Língua Estrangeira para assumir a formação continuada, essa equipe que, de alguma forma, já realizava esta atividade para os docentes da rede estadual de ensino público, ao compor o CEL, trouxe tal atribuição para o âmbito deste Centro.

A legitimidade da recontextualização da política nessa direção não é questionada, uma vez que a equipe pedagógica do CEL, composta por professores de LI, era a mesma equipe responsável pela formação do professor de LI da rede estadual na SEE/AC. Assim, a formação do professor de LE pelo CEL de Rio Branco é legitimada na prática.

Dessa forma, para além de ser um Centro de Estudo de Línguas, o CEL de Rio Branco, criado em 2011, no cenário de uma política nacional, educacional e linguística de fortalecimento do ensino de Língua Estrangeira, ao assumir progressivamente ações voltadas para a formação continuada do professor de Língua Inglesa, configura-se, também, como um Centro de Formação de Professores de Língua Estrangeira.

Diante da trajetória do CEL e suas ações, alguns pontos merecem destaque quanto às ressonâncias das ações formativas para os professores de LE do sistema público estadual de ensino, focando especialmente os de Língua Inglesa. Os dados revelam que o CEL assumiu uma função de formador de professor de LI da rede pública estadual mesmo contra a vontade dos que foram progressivamente sendo levados a assumir a responsabilidade por essa formação. Um Centro de Estudo de Línguas que assume também a responsabilidade de ser um Centro de Formação de Professores de LE, mesmo que de forma alheia à vontade dos atores políticos que compõem o contexto em que o CEL atua, embora suas ações não estejam explicitamente respaldadas em documentos legais, porém, realizadas para cumprir exigências e demandas da SEE/AC, uma vez que está vinculado à Diretoria de Inovação da SEE/AC.

Essas são ações formativas não ocorrem no espaço-escolar, lugar em que o professor tem seu vínculo empregatício. Como mencionado pelos entrevistados, o CEL é o “lócus da formação”, ficando as ações formativas sob a responsabilidade dos professores que assumem a função de professor-formador, sendo escolhidos pela equipe pedagógica, cujo critério de escolha é baseado na experiência profissional desse professor com o ensino de LI nas escolas públicas estaduais, particulares e ou em cursinhos de idiomas.

Observa-se, portanto, uma transferência de responsabilidade. O CEL de Rio Branco torna-se o responsável pela oferta da formação continuada aos professores de LE do Acre, entre eles os de LI. No âmbito da SEE/AC não há uma equipe específica e qualificada para ofertar a formação aos professores de LE com objetivos, finalidades e diretrizes pré-estabelecidas. Estas ficam a critério da escolha do professor-formador com o apoio da equipe pedagógica do CEL.

Destarte, a SEE/AC demanda do CEL todas as ações formativas para os professores de LE da rede pública de ensino. E este as tem ofertado. Geralmente as formações, quando ofertadas, são realizadas a cada início de semestre, no período de uma semana, nas quintas e sextas-feiras, respectivamente, no turno noturno, tanto para os professores do Ensino Fundamental II quanto para o Ensino Médio. O que a torna, pode-se dizer, esporádica e instável. À SEE/AC compete a divulgação das formações junto às escolas. Já ao CEL, planeja-las e executá-las.

Em relação às ações formativas que têm sido ofertadas pelo CEL, merecem atenção: a não assiduidade dos professores e a ausência de um trabalho de acompanhamento destes durante o processo para verificar de que modo eles traduzem a formação ofertada em sua prática escolar. A não assiduidade dos professores na formação se justifica no discurso de um dos atores da política devido a não conscientização do professor e a não divulgação por parte da SEE/AC e escolas. Além disso, há também a necessidade de reposição das aulas, ou seja, o professor é liberado para a formação, mas faz-se necessário a reposição, perpetuando-se, conforme o entrevistado E, o seguinte discurso entre os professores: “se eu tenho que repor as aulas, por que eu vou à formação?”. Nota-se a ausência de uma política linguística efetiva, articulada em todos os níveis, do ensino de LE à formação do professor. Isto acaba por contribuir com a não valorização da LE com o currículo em geral.

Outro ponto que se destaca é que o CEL não tem nenhum instrumento para acompanhar/avaliar se as formações oferecidas estão surtindo efeito ou não. A inexistência de um quadro de profissionais para distribuir as incumbências dos cursos de formação e exercer a função de acompanhamento do professor impede que se conheçam os resultados das ações formativas assumidas pelo CEL. Em face de todos os pontos aqui elencados, os atores responsáveis pela implantação do CEL, segundo o entrevistado B, têm como meta garantir uma proposta de formação continuada que consolide a abordagem metodológica do CEL - abordagem comunicativa - nas escolas públicas estaduais.

Da análise dos três contextos interligados, focada nos processos de recontextualização, interpretação e tradução da política, sob a ótica do Ciclo de Políticas que se assenta numa perspectiva de pesquisa crítica (BOWE, BALL, GOLD, 1992) evidenciam-se estratégias políticas combinadas entre si. Respalhada na política de criação do CEL, a política em ação evidencia um Centro de Línguas que se torna legitimamente, na concepção dos atores da política, o centralizador de todas as ações direcionadas à LE no estado - da oferta de ensino de LE aos alunos da rede pública de ensino à formação dos professores de LE.

Portanto, a política de criação do CEL, formulada para se estabelecer no espaço escolar por meio dos NELs, trilhou um caminho inverso e se materializou em um único espaço. Assim, uma política criada para se expandir nas escolas com intuito de democratizar a oferta de um ensino de LE de qualidade e contribuir com a elevação dos padrões de acesso e oportunidade iguais para os alunos das escolas públicas estaduais, ao centralizar-se em um espaço fora sala de aula, distancia-se cada vez mais das escolas públicas estaduais. Fato que, de certa forma, elitiza o ensino de LE ofertado no CEL, pois apenas uma parcela de estudantes consegue ter acesso às vagas que são limitadas, impedindo que o ensino de LE no CEL seja universalizado.

Quanto às formações ofertadas pelo CEL pode-se dizer que também se tornam elitizantes, pois as formações continuadas direcionadas ao quadro docente das escolas públicas estaduais são diferenciadas das ofertadas para o quadro docente do CEL. Enquanto aquela, quando ofertada, conta com o empenho do professor-formador juntamente com o apoio da equipe pedagógica do CEL, essa conta com o apoio da Embaixada Americana e com a consultoria da *First Class* em

forma de *workshops* para um público-alvo também elitizado (professores do CEL, alunos do CEL, graduandos do curso de Letras/Inglês da Ufac e convidados) com o enfoque na oralidade dos professores (e futuros professores) e em estratégias didáticas para trabalharem com a metodologia adotada pelo CEL.

O que se evidencia é que os professores do CEL tem que ter um padrão de qualificação diferenciado dos professores das escolas públicas estaduais. O que contribui também com o padrão de qualidade dos professores da iniciativa privada, pois muitos alunos do CEL poderão ser professores em escolas particulares em um Estado em que a carência de professor de LI é um fato, como já discutido no decorrer desta tese.

Identificar esse papel centralizador de todas as ações, assumidas pelo CEL, não foi tarefa fácil. Problemas, conflitos e limites ocorreram, em alguns momentos, no percurso desta pesquisa. Em relação ao reconhecimento dos indícios, a cada coleta, novas informações e, conseqüentemente, novas ações eram indicadas. Em face de tantas ações expostas em documentos (orais e escritos) internos e, às vezes, informações divulgadas na mídia, o esforço da pesquisadora se centrava em não se desviar dos objetivos propostos na pesquisa.

Um fator que merece destaque é que os indícios foram compostos por documentos internos e em construção, como o Projeto Político Pedagógico. Outros de circulação interna cedidos pela Coordenação do CEL, não contendo todas as informações completas, tais como, os Relatórios Anuais que não traziam os anexos citados no interior dos documentos. O que limitou o acesso a informações mais detalhadas, tais como, relatório de aproveitamento dos alunos cursistas, planilha com o número de alunos matriculados e desistentes, planejamento e execução dos projetos realizados no decorrer do ano, planilha atualizada com o número de professores do CEL/NELs, entre outras.

No que tange à ação formativa direcionada aos professores de LI da rede pública de ensino, embora seja registrada nos relatórios, não foi encontrada menção a qualquer documentação que a normatize. Por conseguinte, os indícios foram compostos por diversos documentos internos (lista de presença, convites para a formação, sequências didáticas, planejamento das formações, relatórios sobre a formação, *slides*, observação das formações e outros), formas encontradas para revelar indícios mais precisos em relação a esta ação. As entrevistas com os atores

da política foram enriquecedoras e fundamentais para que possíveis lacunas fossem preenchidas e o objetivo proposto nesta análise fosse alcançado.

Este estudo desencadeou na pesquisadora, dentro de seus limites, como professora de Língua Inglesa, o desafio de concluir uma tese no interior de uma linha de pesquisa em Políticas Educacionais que buscasse, por meio de referenciais teórico-analíticos, evidências que esclarecessem suas suposições e que contribuíssem para futuras pesquisas no âmbito nacional e local, uma vez que foi constatado que estudos voltados para as ações dos Centros de Línguas ainda são poucos no Brasil. O desafio foi concluir um estudo que, até o presente momento, pelo que foi apurado, é o primeiro trabalho de pesquisa, em nível de doutorado, direcionado ao CEL de Rio Branco/AC, com foco nas ações formativas e nas ressonâncias da tradução dessas ações na formação do professor de LI da rede pública estadual de ensino.

Por fim, encerra-se esta tese com a certeza que o CEL/AC é um objeto promissor para futuras pesquisas, diante de tantas ações que assumiu e que ainda se propõe a assumir. Muito mais há que ser dito sobre o Centro de Estudo de Línguas de Rio Branco - Acre com outros enfoques, outras metodologias e perspectivas diferentes. No entanto, espera-se que o empenho até aqui realizado, por evidenciar as limitações encontradas, possa contribuir com outros pesquisadores, pois, os resultados alcançados podem fornecer subsídios a outras pesquisas, em especial às direcionadas à formação continuada dos professores de LI do Estado do Acre.

Considera-se que neste campo de estudo há muito ainda a ser explorado, principalmente, com pesquisas que focalizem: a) até que ponto a política de criação do CEL tem contribuído de fato para a elevação dos padrões de acesso e de oportunidades iguais para a aquisição e domínio da LE pelos alunos da escola pública; b) qual o impacto da política de criação do CEL para os alunos ou receptores da política em geral, bem como para o ensino de LE nas escolas da Educação Básica do sistema público estadual; c) o que os dados oficiais demonstram sobre o impacto da política educacional e linguística de criação do CEL.

Em relação às ações formativas, futuras pesquisas sobre a efetividade dessas ações ofertadas no CEL e sobre o impacto destas no contexto educacional acreano, são necessárias, uma vez que o Centro de Estudo de Línguas de Rio Branco, criado

em 2011, no cenário de uma política nacional, educacional e linguística de fortalecimento do ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas estaduais, configurou-se, também, como um Centro de Formação de Professor de Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

ACRE. Decreto nº 3.140, de 16 de janeiro de 2012. Cria no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte o Centro de Estudo de Línguas. **Diário Oficial do Estado do Acre**. Rio Branco, AC, 16 jan. 2012a. Disponível em: <
<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/33897107/doeac-caderno-unico-26-01-2012-pg-1>> Acesso em: 20 maio. 2013.

_____. Decreto nº 3.674, de 3 de abril de 2012. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional Básica da Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Diário Oficial do Estado do Acre**. Rio Branco, AC, 3 abril. 2012b. Disponível em: <
<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/35896822/doeac-caderno-unico-04-04-2012-pg-3>> Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Lei Complementar nº 171, de 31 de agosto de 2007. **Diário Oficial do Estado do Acre**. Rio Branco, AC, 31 ago. 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Orientações Curriculares de Língua Estrangeira do Estado do Acre**. Rio Branco: 2010

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte/Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Proposta Inicial de Criação do Centro de Línguas (CELs)**. Rio Branco: 2011a. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Relatório Anual do Centro de Estudo de Línguas**. Rio Branco: 2011b. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Projeto Político Pedagógico do CEL/NEL**. Rio Branco: 2012c. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Relatório Anual do Centro de Estudo de Línguas**. Rio Branco: 2012d. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Relatório da Formação Continuada de Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) / Cruzeiro do Sul, Brasília, Rio Branco**. Rio Branco: 2012e. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Centro de Estudo de Línguas - CEL**. Rio Branco: 2013a. 22 slides, color. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Relatório Anual do Centro de Estudo de Línguas**. Rio Branco: 2013b. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Regimento Escolar**. Rio Branco: 2014a. (Documento Institucional).

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) /Diretoria de Inovação/Centro de Estudo de Línguas. **Relatório Anual do Centro de Estudo de Línguas**. Rio Branco: 2014b. (Documento Institucional).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Democratização e Modernização Administrativa**. Rio Branco, 46 p. il. 1996. (Vida Nova na Escola).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Multimeios**. Rio Branco: 2012f.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: Estética da criação Verbal: Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Izvetan Todorov. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, [1953], 2003.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

_____; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

_____; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, 2003.

BOWE, R.; BALL S. J.; with GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal do Planalto**, Brasília, 20 nov. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2014

_____. Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Portal da Legislação**, Brasília, 5 de ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio +** (Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Linguagens, códigos e suas tecnologias, Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC/SEM, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências.. In: **Documenta nº 193**, Rio de Janeiro, dez. 1976. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRETON, J.M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: and interactive approach to language pedagogy. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

CALVET, L.J. **As Políticas Linguísticas**. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenten, Marcos Bagno. Florianópolis-São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CELANI, M. A. A . A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; e TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da Linguística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000b. p. 17-32.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental**:

concepções, modos de implantação e usos. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2015/09/20/relatorio-final-curriculos-para-os-anos-finais-do-ensino-fundamental-concepcoes-modos-de-implantacao-e-usos/>> Acesso em: 03 nov. 2015

CHAGURI, J. P. **As Vozes de uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna na educação Básica no Estado do Paraná.** Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 7 de 03 de março de 2006.** Define normas para a implantação do ensino da Língua Espanhola pelos Sistemas Estadual e Municipal de Educação. CEE/Acre. 2006

_____. **Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 240/2014.** Define as normas para autorização, credenciamento, recredenciamento da Instituição e reconhecimento dos cursos de Educação Básica dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do Estado do Acre. CEE/Acre. 2014.

COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, vol. 5, nº 1, jan-abr, p. 5-14. 2007

FICO, C. **O grande irmão:** da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto editora: Portugal, 1999.

GASPARELO, L. F. **O Centro de Estudo de Línguas de Sorocoba:** projeto pedagógico e práticas de ensino. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, 2009.

GIMENEZ, T. “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: IX Encontro de professores de Língua Estrangeira, 2002, Londrina. **Anais do IX EPLE.** Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

HÖFLING, E. M.. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, vol. 21, nº 55, novembro, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14 set. 2015.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001, vol. 1, p. 333-355.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 237-261.

MAINARDES, J. . Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1. ed. 2007.

_____. J. ; FERREIRA, M. S. ; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: IN: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, Campinas: jan./abr. p. 303-318, 2009.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. n. 24, n. 56, set/dez, p. 276-299, 2013.

MOITA-LOPES, L.P. (Org.). **Discurso de Identidades**. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

_____. (Org.). **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2 ed. 2008.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 237-253, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das Políticas de Governo a Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr. - jun. 2011

ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras ...demoram mais ... In: **Política Linguística no Brasil**. Eni P. Orlandi (Org). Campinas, SP: Pontes Editora, p. 7-10, 2007.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003b. p. 53-84.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 345-363.

PINHEIRO, F. M. **Florestania** – A Cidadanias da Floresta Vista a Partir dos Conceitos de Biopolítica, Significantes Vazios e Ecologia dos Saberes. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, RS, 2-6 de setembro de 2012. Disponível em:
<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2515-1.pdf> >
Acesso em: 16 out. 2015

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K. ; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p.17-24.

_____, K. Política Linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

SACHS, G. **A obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas**. Londrina, 2011. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. Decreto nº 27.270, de 10 de Agosto de 1987. Cria no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo. 1987. Disponível em:

<<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19870811&Caderno=DOE&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Campinas, Mercado de letras, p. 97, 2004.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16. Jul/dez, p. 20-45, 2006.

SOUZA, F. M. de. **Espanhol - Língua Estrangeira para Brasileiros**: políticas de difusão e formação de professores no estado de São Paulo. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_fm_me_mar.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

TURATO, E. R. et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, jan, p. 17-27, 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Centro de Educação Letras e Artes. **Projeto de Reformulação do Curso de Letras**. Rio Branco/Acre. 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Manual de normatização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**/– Curitiba: Editora da UFPR, 327 p, 2015. Revisão final Maria Simone Utida dos Santos Amadeu et al.

VIDOTTI, J. J. V. **Políticas Linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. São Paulo, 2012. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

APÊNDICE 1 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, venho lhe convidar a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **“Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco - Acre”**. No caso de concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Esclareço que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembre-se que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Pesquisadora Responsável:

Linha de Pesquisa:

Orientadora:

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável:

Endereço da Pesquisadora Responsável:

Contatos:

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar a trajetória do CEL em Rio Branco/Acre e as funções que vem assumindo na formação de professores de língua inglesa do sistema público de ensino. Assim, especificamos a necessidade de analisar as influências que levaram a criação do CEL em Rio Branco, particularmente no que se refere à oferta de formação ao professor; identificar nos documentos (orais e escritos) as ações do CEL em relação a essa formação; e destacar no contexto da prática as ações e as justificativas para que o CEL tenha assumido a formação do professor de língua inglesa do sistema público de ensino de Rio Branco/Acre.

Caso concorde em participar da pesquisa, solicito responder a um roteiro de entrevistas que será gravado e transcrito pela pesquisadora responsável.

Rio Branco, Acre, _____/_____/2015.

Entrevistado (a)

Pesquisadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador do RG nº _____, declaro ter sido informada dos procedimentos que
serão utilizados para realização da entrevista sobre a implantação e implementação
do Centro de Estudo de Línguas na cidade de Rio Branco/Acre.

Reconheço que estou sendo adequadamente informada e esclarecida sobre os
objetivos da pesquisa e que a entrevista será gravada em áudio, concordando em
autorizar as informações por mim fornecidas para fins de publicações.

A pesquisadora garante total sigilo acerca da identidade da entrevistada, uma vez
que todos os dados que lhe dizem respeito serão considerados confidenciais.

Declaro que foi assegurado amplo acesso aos dados por mim fornecidos e aos
resultados da pesquisa, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus
pela minha participação.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer
momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter
recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Rio Branco, Acre, _____/_____/_____.

Entrevistado (a)

Pesquisadora

APÊNDICE 2- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO A

Nome:

Data:

1. Em entrevista à equipe responsável pela implantação e implementação do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco/Acre, em 2011, seu nome foi citado como o precursor dessa “ideia inicial” quando Secretário de Educação do Município, certo?
2. Diante desta informação, quando e como se deu sua participação nesse processo de criação do Centro de Estudo de Línguas? Houve algum tipo de influência local (por parte da comunidade)? Ou influência de alguma política nacional ou internacional na época em que surgiu essa ideia? Como elas se relacionam?
3. Que razões justificam a criação do mesmo no período de sua gestão, ou seja, por que a criação do Centro surgiu naquela época?
4. A intenção de criação e implantação deste centro foi decorrente de uma Política ou Ação governamental? Na esfera federal, estadual ou municipal?
5. Quem participou das discussões para a elaboração do texto da proposta de criação e implantação? Quem foram os sujeitos/grupos que tinham interesse na criação do Centro nessa época? Que interesses tinham esses sujeitos/grupos nessa proposta? Houve conflitos de interesses e de ideias em relação à proposta de criação do Centro?
6. A construção do texto baseou-se em algum modelo? Quem participou ativamente da construção do texto legal para a criação do CEL?
7. Houve a necessidade de um trâmite burocrático para a criação do CEL? Se sim, qual? Quais documentos o Senhor pode lembrar que registraram as ideias da proposta de criação do Centro?
8. Como o CEL foi recebido pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, ou seja, a comunidade escolar em geral?
9. Com qual objetivo foi criado o CEL? Como funcionava? A quem se destinava? Que línguas eram ofertadas? Como eram selecionados os professores de línguas para atuar no CEL?
10. Em sua proposta de criação, ações direcionadas à formação do professor de Língua Estrangeira do sistema público de ensino foram contempladas?
11. Por quanto tempo funcionou o Centro? E por qual razão o Centro de Estudo de Línguas não foi levado adiante, sendo reimplantado somente em 2011?
12. O Senhor vê alguma semelhança entre a proposta do Centro de Estudo de Língua (CEL) implementada pelo Senhor na época como Secretário de Educação do município de Rio Branco com a proposta atual do CEL desenvolvida pelo estado? Em outras palavras, o Senhor considera a ação de criação do Centro na época o embrião ou até mesmo uma experiência piloto para a proposta do CEL, atualmente desenvolvida pelo estado?

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO B

Nome:

Data:

1. O Centro de Estudo de Línguas (CEL) foi implantado quando o Senhor estava no cargo de Diretor na Diretoria de Inovação, certo? Como se deu sua participação nesse processo de criação do CEL? De quem foi “a ideia inicial”? Quem participou das discussões para sua implantação? Quando e como se iniciaram as negociações para a criação e implantação do CEL? Que razões justificaram a criação do CEL?
2. A intenção de criação e implantação do CEL foi decorrente de uma Política governamental local, certo? Houve algum tipo de influência local (por parte da comunidade) ou influência de alguma política nacional ou internacional para a criação e implantação do CEL? Como elas se relacionam?
3. Houve a necessidade de um trâmite burocrático para a criação do CEL? Se sim, qual? Quais documentos o Senhor pode lembrar que registraram as ideias da proposta de criação do Centro? A construção do texto baseou-se em algum modelo? Quem participou ativamente da construção do texto legal para a criação e implantação do CEL?
4. De início foram criados os Núcleos de Estudo de Línguas e depois o CEL, certo? Como esses NELS e o CEL foram recebidos pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, ou seja, a comunidade escolar e a comunidade em geral?
5. Acreditava-se que com o CEL melhorar-se-ia a qualidade do ensino de Língua Estrangeira, no caso específico dessa pesquisa, a língua inglesa, na cidade de Rio Branco, certo? Que tipo de melhorias? O que se entendia/entende por melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa no estado do Acre?
6. De acordo com o sítio da Secretaria de Estado e Educação (SEE), informações obtidas em agosto de 2013, e atualizadas em 2014, o CEL tem como objetivos: a) complementar o ensino de línguas estrangeiras oferecido na rede pública do Estado do Acre; b) gerenciar todas as ações realizadas pelos NELS; c) centralizar e gerenciar todas as ações de planejamento e formação de professores; dentre outros elencados no PPP, como: oportunizar aos estudantes da Rede Pública do Estado, ensino eficiente de LE em suas quatro competências comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever. O senhor considera que o CEL atingiu seus objetivos até esse momento? Houve ações que poderiam ser encaminhadas e feitas de outra forma?
7. Há parcerias com outras Instituições para alcançar os objetivos desse Centro e operacionalizar as ações? Quais?
8. Comparando o CEL/Acre com outros existentes no Brasil, o CEL se destaca por ser um único que oferece atividade complementar ao currículo da escola, enquanto que os outros vinculados às Secretarias de seus Estados oferecem o ensino de uma língua estrangeira suplementar ao currículo da escola ou o ensino de línguas à comunidade em geral. Qual o motivo dessa complementação? Qual a sua opinião a esse respeito?
9. Na proposta de criação e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEL não consta a oferta de formação continuada aos professores de Língua Estrangeira (LE), no caso específico dessa pesquisa de Língua Inglesa, do sistema público de ensino. No relatório de 2014 entregue à SEE consta esta ação e sabe-se que o CEL é o

responsável por essa ação desde 2011, época de sua implantação, conforme informações extraídas do próprio sítio da SEE/Acre. Essa função de formador que o CEL passou a exercer está registrada em algum documento no âmbito da SEE?

10. Há no interior da SEE uma equipe responsável pela formação dos professores de LE ou o CEL que é o responsável pela formação? A partir de que demandas o CEL assumiu essa função?

11. No sítio da SEE, atualizado em 2014, consta como uma das metas e desafios, a garantia de uma proposta de formação continuada consolidando a metodologia comunicativa, certo? Quais seriam esses desafios? Qual sua opinião sobre isso?

12. O senhor acredita que a abordagem de ensino (comunicativa) utilizada pelo CEL pode ser um fator para atrair os professores do sistema público de ensino a participarem da formação ofertada pelo CEL? Se sim ou não, por quê? O que o Senhor acha que poderia ser feito para atrair os professores a participarem das formações?

13. Qual é a função do CEL perante a sociedade e de que forma essa função tem sido realizada com o apoio dos órgãos responsáveis por seu funcionamento?

14. Há alguma intenção por parte do governo do Estado de centralizar o ensino de Língua Estrangeira no CEL deslocando-o do espaço escola? Caso sim, por quê?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO C

Nome completo:

Data:

1. Você poderia falar de sua trajetória profissional?
2. De início foi foram criados os Núcleos de Estudo de Línguas (NELs), quantos estão em funcionamento atualmente? Quem são os responsáveis pelo funcionamento dos NELs nas escolas?
3. Houve um primeiro passo ou um passo decisivo para a criação do Centro de Estudo de Línguas (CEL)?
4. O que gerou a necessidade de criação do CEL? Foi uma tomada de decisão política? O CEL/Acre é decorrente de Políticas educacionais federais ou iniciativa do governo do Estado? Ou foi a partir do conhecimento desse projeto em outros lugares? A partir de algum projeto anterior?
5. E a escrita da proposta do projeto do CEL se embasou em algum modelo?
6. Qual sua participação no projeto de implantação do CEL?
7. Como e quando se iniciaram as discussões para a criação do CEL? Houve interesse do governo anterior na implantação do projeto?
8. Quem participou das discussões para a elaboração da Proposta de Criação do CEL em 2011? Houve a necessidade de um trâmite burocrático para a criação do CEL? Se sim, qual?
9. Quem escreveu a proposta de criação do CEL? E Houve alguma assessoria na elaboração da proposta de criação? Se sim, quais?
10. Houve orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico?
11. Quem foi o responsável pela sistematização e escrita final do documento?
12. O que consta na proposta de criação e no Projeto Político Pedagógico (PPP) é o que está em prática atualmente? Ou tiveram que ser feitas alterações durante a implementação do projeto? Se sim, Quais e por quê?
13. Nesse documento (proposta de criação e PPP) observei que há algumas notas que sugerem uma revisão do texto, parece que ele estava em processo de construção, certo? A revisão desse documento foi realizada? Tem outro PPP a partir deste? Quando foi finalizada a escrita do PPP? O que está escrito no PPP contempla tanto o CEL quanto os NELs?
14. O público-alvo do CEL de início foram os alunos do Ensino Médio e do 9º ano, Certo? E com o desenvolver do projeto contemplou o Ensino Fundamental II, é isso mesmo? E de acordo com os editais a comunidade em geral só tem acesso em caso de vaga, é isso mesmo? Com quantos alunos o CEL começou e quantos alunos têm hoje, em 2015? Em cada ano, há alunos que não finaliza sua atividades? Por quais motivos?
15. Comparando o CEL/Acre com outros existentes no Brasil, o CEL se destaca por ser um único que oferece atividade complementar ao currículo da escola, enquanto que os outros vinculados às Secretarias de seus Estados oferecem o ensino de uma língua estrangeira suplementar ao currículo da escola ou o ensino de línguas à comunidade em geral. Qual o motivo dessa complementação? Qual a sua opinião a esse respeito?

16. Qual é o perfil de professor para trabalhar no CEL? O CEL oferta formação para seus próprios professores? De que forma?
17. Há alguma parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac) ou com outras Instituições para alcançar os objetivos desse Centro e operacionalizar suas ações? Se sim, quando e de que forma tem sido estabelecida essa parceria?
18. O CEL ofereceu aos graduandos do 7º / 8º período da Ufac em 2012 uma formação complementar, não é mesmo? Qual sua opinião sobre isso?
19. Você considera que o CEL com esse curso de formação complementar procurou contribuir para a formação de um professor com um perfil que possa vir a trabalhar no CEL?
20. Na proposta de criação e no PPP do CEL não consta a oferta de formação continuada aos professores de língua inglesa do sistema público de ensino. No relatório de 2014 consta esta ação e sabe-se que o CEL é o responsável por essa ação desde 2011, época de sua implantação, conforme informações extraídas do próprio sítio da SEE/Acre. Você considera que o CEL tornou-se um centro de formação dos professores do ensino público de ensino? A partir de que demandas ele assumiu essa função?
21. Como era realizada a formação de professores de inglês do sistema público de ensino antes do CEL ter assumido essa função?
22. Essa função de formador que o CEL passou a exercer está registrada em algum documento? Há outras ações que o CEL desenvolve que não constam no Projeto Político Pedagógico escrito em 2012? Se sim, quais?
23. Em sua opinião os professores participam massivamente das formações oferecidas pelo CEL? Caso não, por que razão? Quem é o responsável pela divulgação dessas formações?
24. Quais os critérios que o CEL utiliza para a escolha do professor responsável pelos cursos de formação continuada dos professores do sistema público de ensino? Quem prepara esse formador?
25. Você acredita que a abordagem de ensino (comunicativa) utilizada pelo CEL pode ser um fator para não atrair os professores a participarem da formação?
26. Algumas das atividades realizadas pelo CEL tipo workshops com representantes da Embaixada Americana tem se restringido mais aos professores do CEL, aos graduandos/bolsistas da Ufac e a poucos professores de outras instituições de ensino, certo? Você considera possível ampliar esse acesso?
27. Qual é a função do CEL perante a sociedade e de que forma essa função tem sido realizada com o apoio dos órgãos responsáveis por seu funcionamento?

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE 5 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO D

Nome completo:

Data:

1. Há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Educação?
2. E aqui no Centro Estudo de Línguas (CEL)? Qual função você exerce aqui no CEL?
3. Você participou do projeto de implantação do CEL, certo? Qual foi sua participação?
4. Houve um primeiro passo ou um passo decisivo para a criação do CEL?
5. O que gerou a necessidade de criação do CEL? Foi uma tomada de decisão política? O CEL/Acre é decorrente de Políticas educacionais federais ou iniciativa do governo do Estado? Ou foi a partir do conhecimento desse projeto em outros lugares? A partir de algum projeto anterior?
6. Como e quando se iniciaram as discussões para a criação do CEL? Houve interesse do governo anterior na implantação do projeto?
7. Quem participou das discussões para a elaboração da Proposta de Criação do CEL em 2011? Houve a necessidade de um trâmite burocrático para a criação do CEL? Se sim, qual?
8. E a escrita da proposta do projeto do CEL se embasou em algum modelo?
9. Quem escreveu a proposta de criação do CEL? Houve alguma assessoria na elaboração da proposta de criação? Se sim, quais?
10. De início foram criados os Núcleos de Estudo de Línguas (NELs), quantos estão em funcionamento atualmente? Quem são os responsáveis pelo funcionamento dos NELs nas escolas?
11. Quanto ao Projeto Político Pedagógico, houve orientações para a elaboração do mesmo?
12. O que consta na proposta de criação e no Projeto Político Pedagógico (PPP) é o que está em prática atualmente? Ou tiveram que ser feitas alterações durante a implementação do projeto? Se sim, Quais e por quê?
13. O público-alvo do CEL de início foram os alunos do Ensino Médio e do 9º ano, Certo? E com o desenvolver do projeto contemplou o Ensino Fundamental II, é isso mesmo? E de acordo com os editais a comunidade em geral só tem acesso em caso de vaga, é isso mesmo? Com quantos alunos o CEL começou e quantos alunos têm hoje, em 2015?
14. Em cada ano, há alunos que não finaliza suas atividades? Por quais motivos?
15. Comparando o CEL/Acre com outros existentes no Brasil, o CEL se destaca por ser um único que oferece atividade complementar ao currículo da escola, enquanto que os outros vinculados às Secretarias de seus Estados oferecem o ensino de uma língua estrangeira suplementar ao currículo da escola ou o ensino de línguas à comunidade em geral. Qual o motivo dessa complementação? Qual a sua opinião a esse respeito?
16. Qual é o perfil de professor para trabalhar no CEL? O CEL oferta formação para seus próprios professores? De que forma?
17. Há quantos professores efetivos e temporários atualmente no CEL? Todos são graduados em Letras/Inglês?

18. Há alguma parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac) ou com outras Instituições para alcançar os objetivos desse Centro e operacionalizar suas ações? Se sim, quando e de que forma tem sido estabelecida essa parceria?
19. O CEL ofereceu aos graduandos do 7º / 8º período da Ufac em 2012 uma formação complementar, não é mesmo? Qual sua opinião sobre isso?
20. Você considera que o CEL com esse curso de formação complementar procurou contribuir para a formação de um professor com um perfil que possa vir a trabalhar no CEL?
21. Na proposta de criação e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEL não consta a oferta de formação continuada aos professores de língua inglesa do sistema público de ensino. No relatório de 2014 consta esta ação e sabe-se que o CEL é o responsável por essa ação desde 2011, época de sua implantação, conforme informações extraídas do próprio sítio da SEE/Acre. Você considera que o CEL tornou-se um centro de formação dos professores do ensino público de ensino? A partir de que demandas ele assumiu essa função?
22. Como era realizada a formação de professores de inglês do sistema público de ensino antes do CEL ter assumido essa função?
23. Essa função de formador que o CEL passou a exercer está registrada em algum documento?
24. Em sua opinião os professores participam massivamente das formações oferecidas pelo CEL? Caso não, por que razão? Quem é o responsável pela divulgação dessas formações?
25. Quais os critérios que o CEL utiliza para a escolha do professor responsável pelos cursos de formação continuada dos professores do sistema público de ensino? Quem prepara esse formador?
26. O CEL utiliza a abordagem comunicativa, como abordagem de ensino, certo? Qual sua opinião sobre essa abordagem? E por que a escolha da mesma?
27. Você acredita que a abordagem de ensino (comunicativa) utilizada pelo CEL pode ser um fator para não atrair os professores a participarem da formação, uma vez que a abordagem comunicativa não é a abordagem utilizada por eles no sistema público de ensino? Qual sua opinião sobre isso?
28. Algumas das atividades realizadas pelo CEL tipo workshops com representantes da Embaixada Americana tem se restringido mais aos professores do CEL, aos graduandos/bolsistas da Ufac e a poucos professores de outras instituições de ensino, certo? Qual sua opinião sobre isso?
29. Há outras ações que o CEL desenvolve que não constam no Projeto Político Pedagógico escrito em 2012? Se sim, quais?
30. Qual é a função do CEL perante a sociedade e de que forma essa função tem sido realizada com o apoio dos órgãos responsáveis por seu funcionamento?

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE 6- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O ENTREVISTADO E

Nome completo:

Data:

1. Há quanto tempo trabalha como professor de inglês no sistema público de ensino?
2. Você trabalha em outra instituição de ensino? Se sim, qual?
3. E no Centro de Estudo de Línguas (CEL)? Você faz parte do quadro de professores efetivos do CEL?
4. Comparando o CEL/Acre com outros existentes no Brasil, o CEL se destaca por ser um único que oferece atividade complementar ao currículo da escola, enquanto que os outros vinculados às Secretarias de seus Estados oferecem o ensino de uma língua estrangeira suplementar ao currículo da escola ou o ensino de línguas à comunidade em geral. Qual a sua opinião a esse respeito como professor de inglês?
5. Na proposta de criação e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEL não consta a oferta de formação continuada aos professores de língua inglesa do sistema público de ensino. No relatório de 2014 consta esta ação e sabe-se que o CEL é o responsável por essa ação desde 2011, época de sua implantação, conforme informações extraídas do próprio sítio da SEE/Acre. Você considera que o CEL tornou-se um centro de formação dos professores do ensino público de ensino? A partir de que demandas você acredita que ele assumiu essa função?
6. Considerando sua experiência de professor do sistema público de ensino, como era realizada a formação de professores de inglês do sistema público de ensino antes do CEL ter assumido essa função?
7. Atualmente você exerce a função de professor-formador aqui no CEL, certo? Há quanto tempo?
8. Quais os critérios que o CEL utiliza para a escolha do professor responsável pelos cursos de formação continuada dos professores do sistema público de ensino? Você passa por algum tipo de curso de formação para exercer a função de formador?
9. Você já teve outras experiências como professor-formador?
10. Em sua opinião os professores participam massivamente das formações oferecidas pelo CEL? Caso não, por que razão?
11. Como é realizada a divulgação dos cursos de formação? Há alguma recompensa oferecida pela Secretaria de Educação ou escola para os professores que participam das formações?
12. Quantas formações há durante o ano?
13. Você acredita que a abordagem de ensino (comunicativa) utilizada pelo CEL pode ser um fator para não atrair os professores a participarem da formação, uma vez que a abordagem comunicativa não é a abordagem utilizada por eles no sistema público de ensino? Qual sua opinião sobre isso?
14. Quais os desafios, embates e conflitos você já enfrentou ou enfrenta nos cursos de formação ofertados pelo CEL como formador?
15. Você acredita que os professores do sistema público de ensino estão preparados para utilizarem a abordagem comunicativa em nosso contexto atual de sala de aula (2h semanais por semana, sala com mais de 30 alunos e outras especificidades)? Se sim, por quê? Se não, por quê?

16. O que você acha que poderia ser feito para atrair os professores a participarem das formações?

Muito obrigada pela sua participação!